



Traitement de l'implicite
dans la compréhension du texte littéraire
chez les étudiants de master de français:
difficultés, obstacles et aides didactiques

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat

LMD de français

Option : **Didactique**

présentée par :

fatna MASMOUDI

sous la direction de:

DR / FEMMAM chafika

Jury de soutenance:

Prenom Et Nom	Etablissement Dorigine	Qualite
Dakhia abdelouahab	Université Mohamed Khider Biskra	Président
Benzid aziza	Université Mohamed Khider Biskra	Examineur
Messati said	Université Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
Legros denis	Université De Paris 8, France	Examineur
Femmam chafika	Université Mohamed Khider Biskra	Rapporteur
Dakhia mounir	Université Mohamed Khider Biskra	Examineur

Année universitaire 2019/2020

Pour qui la lecture des textes littéraires permet

« de réparer, de renouer, de ressouder, de combler les

failles des communautés contemporaines, de retisser l'histoire

collective et personnelle, de suppléer les médiations disparues

des institutions sociales et religieuses perçues comme obsolètes et déliquescents à

l'heure où l'individu, en perte de repères, est

assigné à s'inventer soi-même ».

Alexandre Gefen Les Essais (2017)

Remerciements

Mes vifs remerciements à ma directrice de thèse Madame Chafika Femmam pour sa disponibilité, son soutien et ses précieux conseils.

Je remercie de tout cœur mon codirecteur, le professeur émérite Denis Legros qui fut pour moi un cadeau de ciel. Je le remercie d'avoir cru en moi, je le remercie pour son soutien, sa confiance son aide permanente et sa patience, ses nombreuses relectures et ses critiques éclairées et toujours constructives. Je le remercie également de m'avoir initiée aux bases de la psychologie cognitive et à la méthode expérimentale et en particulier aux statistiques inférentielles. Je le remercie particulièrement pour son aide dans la réalisation des expérimentations et l'analyse des résultats. Qu'il soit grandement remercié pour sa rigueur et ses exigences scientifiques et pour ses valeurs humaines qu'il m'a transmises. Et enfin grand Merci de m'avoir donné l'opportunité de travailler sur une problématique aussi féconde et une question de recherche aussi riche et aussi novatrice. Il s'agit en effet d'une première et modeste tentative d'introduire la recherche littéraire dans le domaine des sciences cognitives et plus précisément dans l'étude des processus interprétatifs et de construction de la signification du texte. Plus précisément, il s'agit de concevoir, de proposer et de valider expérimentalement une aide didactique à la compréhension. Ouverture donc vers la didactique cognitive de la compréhension du texte littéraire !

Mes remerciements s'adressent également à tous les membres de l'équipe TICE, Contextes, Langages et Cognition, Laboratoire CHArt (Cognitions Humaine et Artificielle), EA 2004, EPHE, Université de Paris 8. Pour leur accueil et leur soutien.

Je souhaite vivement remercier les membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en participant à cette soutenance.

Je ne pourrai jamais oublier l'aide précieuse et le soutien de Monsieur le vice doyen le professeur Ammar Rebih. Un remerciement bien spécial, à Monsieur le rédacteur en chef de la revue sciences humaine de Biskra, le professeur Khaouni Rabeh. Merci à Badia Rahmoun, Fariza Retima, Soraya Bouhania, Najette Ouamane et à M^{me} Benzid Aziza pour leur aide précieuse. Je remercie mon époux Touri Salem, pour sa patience, son écoute, ses encouragements et sa disponibilité. Une pensée particulière pour Rania, Sawsan, Maner, Tarek à El Hadi et à Israa. Merci au médecin Patrick Benoit. A mon père docteur Masmoudi Nacereddine que dieu le protège. Et à mon frère le professeur Masmoudi Zine eddine.

Enfin je ne pourrais terminer mes remerciements sans une pensée à ma mère et à tous les membres de ma famille qui ont tout fait pour m'épargner les charges et les soucis.

« Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis, prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons.

D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire. (...) Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative (...). Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. »

Umberto ECO, Lector in fabula, Grasset, 1979, p. 63-64)

De très nombreux étudiants algériens éprouvent de grandes difficultés à comprendre un texte en FLE. Comme certains spécialistes l'ont montré (dans la mesure où le faible niveau de leurs compétences en lecture/compréhension les oblige à focaliser leur attention sur les opérations de décodage et donc sur la mise en œuvre des processus cognitifs de bas niveau, ils ne peuvent que très difficilement activer les processus sémantiques ou processus de haut niveau.

De nombreux travaux comme ceux conduits par Rui en 2005 ont montré que et à construire une représentation cohérente du contenu d'un texte en Français Langue Etrangère. En effet La compréhension des textes littéraires pose donc évidemment de grandes difficultés (Butlen, 2010 ; Reuter, 2001) dans la mesure où le texte littéraire est caractérisé par de nombreux procédés stylistiques spécifiques et en particulier l'implicite.

Or le traitement de l'implicite à la base de la compréhension des textes littéraires nécessite de mettre en œuvre des processus inférentiels et donc d'activer des connaissances en mémoire à long termes que de très nombreux étudiants ne possèdent pas toujours.

C'est la raison pour laquelle notre recherche a pour objectif de concevoir et de tester expérimentalement l'effet de deux types d'aides au traitement de l'implicite et donc à la compréhension d'un texte littéraire. Chaque aide proposée sera suivie (i) d'un questionnaire d'inférence, c'est-à-dire d'un ensemble de questions dont la réponse n'est pas contenue dans le texte, mais dans le monde évoqué par le texte, ce que les spécialistes appellent modèle mental (Johnson –Laird, 1983 Jones, et al. (2011). c'est-à-dire dans la mémoire du lecteur (Derkaoui & Legros, 2015), et (ii) d'une tâche de rappel, - tâche qui consiste pour le lecteur à restituer toutes les informations qu'il a lues dans le texte et mémorisées, et donc par hypothèse comprises -. Le questionnaire d'inférence permet de mesurer l'effet des aides proposées sur le traitement et la compréhension de l'implicite ; la tâche de rappel du texte permet d'évaluer l'effet du traitement cognitif de l'implicite sur la compréhension et l'interprétation du texte littéraire.

Notre principale hypothèse consiste à supposer que les aides proposées favorisent l'activation des connaissances en mémoire à long terme du lecteur et donc permettent la mise en œuvre des processus inférentiels, de la compréhension de l'implicite et de l'interprétation du texte. Comme l'a montré Eric Falardeau (2003), la compréhension renvoie au sens du texte, c'est-à-dire à ce qui est compris par l'ensemble des lecteurs, alors que l'interprétation renvoie plus précisément aux connaissances spécifiques des lecteurs/compreneurs (voir les résultats similaires obtenus par Derkaoui et Legros, (2016 ; 2017).

Dans une première expérience destinée à évaluer l'effet des connaissances antérieures sur l'activité inférentielle, et donc sur le traitement de l'implicite, nous proposons dans une première séance à deux groupes d'étudiants G1 et G2 la lecture de deux textes littéraires (T1 pour G1 et T2 pour G2) suivie d'une tâche constituée de réponse à un questionnaire d'inférence(Q1) sur (i) le contenu du texte et sur (ii) le modèle mental, et d'une tâche de rappel (R1) du contenu du texte.

Résumé

Dans une seconde séance, nous proposons au groupe expérimental (G1) la lecture d'un premier texte (T3) comportant des informations permettant de combler les trous sémantiques du texte T1 et au groupe témoin (G2) un premier texte ne comportant pas ces informations (T3'), puis, nous proposons à nouveau la lecture du texte T3 suivi du même questionnaire (Q2) et d'un second rappel (R2). La comparaison des réponses aux questionnaires Q1 et Q2 et des propositions rappelées lors des rappels R1 et R2 nous permettra d'évaluer l'effet de la lecture d'aide au traitement de l'implicite et à la compréhension et l'interprétation du texte littéraire (T3).

Dans une seconde expérience, nous testons l'effet d'une aide à l'activation des connaissances antérieures spécifiques et favorables à la mise en œuvre des processus inférentiels renvoyant non plus au contenu du texte, mais au modèle mental c'est-à-dire au monde évoqué par le texte.

Mots clés : texte littéraire, compréhension, obstacles, implicite, inférence, aides didactiques.

يواجه العديد من الطلاب الجزائريين صعوبة كبيرة في فهم نص في FLE . كما أوضح بعض المتخصصين (بقدر ما يلزمهم المستوى المنخفض لمهارات القراءة / الفهم لديهم بتركيز انتباههم على عمليات فك التشفير وبالتالي على تنفيذ العمليات المعرفية منخفضة المستوى ، لا يمكنهم ذلك من الصعب جداً تنشيط العمليات الدلالية أو المستوى العالي للعمليات .

أظهرت العديد من الأعمال مثل تلك التي أجراها روي في عام 2005 ذلك وبناء تمثيل متماسك لحتوى النص باللغة الفرنسية كلفة أجنبية . في الواقع ، من الواضح أن فهم النصوص الأدبية يطرح صعوبات كبيرة (Butlen ، 2010 ، Reuter ؛ 2001) بقدر ما يتميز النص الأدبي بالعديد من العمليات الأسلوبية المحددة وخاصة الضمنية .

ومع ذلك ، فإن معالجة الضمني في أساس فهم النصوص الأدبية يتطلب تنفيذ عمليات استنتاجية وبالتالي تنشيط المعرفة في الذاكرة طويلة المدى التي لا يمتلكها الكثير من الطلاب دائماً .

هذا هو السبب في أن بحثنا يهدف إلى تصميم واختبار تأثير نوعين من الوسائل المساعدة في معالجة الضمني وبالتالي في فهم نص أدبي . سيتبع كل مساعدة مقترحة (1) من خلال استبيان الاستدلال ، أي مجموعة من الأسئلة التي لم ترد إجابتها في النص ، ولكن في العالم الذي يستحضره النص ، ما يسميه المتخصصون النموذج العقلي (Johnson –Laird ، 1983 Jones ، وآخرون (2011) ، أي في ذاكرة القارئ (Legros & Derkaoui ، 2015) ، و (2) تذكير بالمهمة ، - المهمة التي تتمثل في أن يستعيد القارئ جميع المعلومات التي قرأها في النص وحفظها ، وبالتالي من خلال الفرضية المضمنة - يتيح استبيان الاستدلال قياس تأثير المساعدات المقدمة على معالجة وفهم الضمني ؛ حيث تقوم مهمة استدعاء النص بتقييم تأثير المعالجة المعرفية للضمني على فهم وتفسير نص أدبي .

تتمثل فرضيتنا الرئيسية في افتراض أن المساعدات المقترحة تعزز تنشيط المعرفة في ذاكرة القارئ طويلة المدى ، وبالتالي تسمح بتنفيذ العمليات الاستنتاجية ، وفهم الضمني وتفسير النص . كما أوضح إريك فالاردو (2003) ، يشير الفهم إلى معنى النص ، أي إلى ما يفهمه جميع القراء ، بينما يشير التفسير بشكل أكثر دقة إلى المعرفة المحددة للقراء / الفهمين (انظر النتائج المماثلة التي حصل عليها الدركاوي وليجروس (2016 ؛ 2017) .

في تجربة أولى تهدف إلى تقييم تأثير المعرفة السابقة على النشاط الاستدلالي ، وبالتالي على معالجة الضمني ، نقترح في الجلسة الأولى على مجموعتين من الطلاب G1 و G2 قراءة نصين أدبيين (T1 و

G1 و T2) متبوعاً بمهمة تتكون من رد على استبيان الاستدلال (Q1) حول (1) محتوى النص وعلى (2) النموذج العقلي ، ومهمة تذكير (R1) لمحتوى النص .
في جلسة ثانية ، نقترح على المجموعة التجريبية (G1) قراءة نص أول (T3) يحتوي على معلومات تسمح بسد الفجوات الدلالية للنص T1 وعلى المجموعة الضابطة (G2) نص أول لا يتضمن هذه المعلومات (T3) ، إذن ، نقترح مرة أخرى قراءة النص T3 متبوعاً بنفس الاستبيان (Q2) وتذكير ثانٍ (R2) .
ستسمح لنا مقارنة الإجابات على الاستبيانات Q1 و Q2 والاقتراحات التي تم تذكرها أثناء التذكيرات R1 و R2 بتقييم تأثير القراءة للمساعدة في معالجة الضمني وفي فهم النص الأدبي وتفسيره (T3) .
في تجربة ثانية ، نختبر تأثير أداة مساعدة لتفعيل معرفة مسبقة محددة ومواتية لتنفيذ العمليات الاستنتاجية التي لا تشير إلى محتوى النص ، ولكن إلى النموذج العقلي ، وهذا يعني . العالم يستحضره النص .
الكلمات المفتاحية النص الأدبي- الفهم – العوائق – الاستدلال الضمني – الوسائل التعليمية

Summary

Many Algerian students have great difficulty understanding a text in FLE. As some specialists have shown (insofar as the low level of their reading / comprehension skills obliges them to focus their attention on decoding operations and therefore on the implementation of low-level cognitive processes, they cannot that very difficult to activate semantic processes or high level processes.

Numerous works such as those conducted by Rui in 2005 have shown that and to build a coherent representation of the content of a text in French as a Foreign Language. Indeed, understanding literary texts obviously poses great difficulties (Butlen, 2010; Reuter, 2001) insofar as the literary text is characterized by many specific stylistic processes and in particular the implicit.

However, the treatment of the implicit at the base of the understanding of literary texts requires implementing inferential processes and therefore activating knowledge in long-term memory that very many students do not always have.

This is the reason why our research aims to design and experimentally test the effect of two types of aids in the treatment of the implicit and therefore in the comprehension of a literary text. Each help offered will be followed by (i) an inference questionnaire, i.e. a set of questions whose answer is not contained in the text, but in the world evoked by the text, what specialists call a mental model (Johnson –Laird, 1983 Jones, et al. (2011), i.e. in the reader's memory (Derkaoui & Legros, 2015), and (ii) of a task reminder, - task which consists for the reader to restore all the information that he has read in the text and memorized, and therefore by hypothesis included - The inference questionnaire makes it possible to measure the effect of the aids offered on the treatment and comprehension of the implicit; the text recall task evaluates the effect of cognitive processing of the implicit on the comprehension and interpretation of the literary text.

Our main hypothesis is to assume that the proposed aids promote the activation of knowledge in the reader's long-term memory and therefore allow the implementation of inferential processes, understanding of the implicit and interpretation of the text. As Eric Falardeau (2003) has shown, understanding refers to the meaning of the text, i.e. to what is understood by all readers, while interpretation refers more precisely to the specific knowledge of readers / understanders (see similar results obtained by Derkaoui and Legros, (2016; 2017).

In a first experiment intended to evaluate the effect of previous knowledge on inferential activity, and therefore on the treatment of the implicit, we propose in a first session to two groups of students G1 and G2 the reading of two literary texts (T1 for G1 and T2 for G2) followed by a task consisting of a response to an inference questionnaire (Q1) on (i) the content of the text and on (ii) the mental model, and a reminder task (R1) of the content of the text.

In a second session, we propose to the experimental group (G1) the reading of a first text (T3) containing information allowing to fill the semantic gaps of the text T1 and to the control group (G2) a first text not including this information. (T3 '), then, we again suggest reading the text T3 followed by the same questionnaire (Q2) and a second reminder (R2). The comparison of

Summary

the answers to the questionnaires Q1 and Q2 and the propositions recalled during the reminders R1 and R2 will allow us to assess the effect of reading to aid the treatment of the implicit and the comprehension and interpretation of the literary text. (T3).

In a second experiment, we test the effect of an aid in the activation of specific prior knowledge and favorable to the implementation of inferential processes referring no longer to the content of the text, but to the mental model, that is to say. tell the world evoked by the text

Keywords: literary text, comprehension, obstacles, implicit, inference, teaching aids.

Sommaire

Sommaire

Résumé en français.....	p. 5
Résumé en arabe.....	p. 7
Résumé en anglais.....	p. 8
Introduction générale.....	p.13
Première Partie : Cadre théorique.....	p.31
Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue.....	p.32
Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2.....	p.69
Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire.....	p.97
Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire.....	p.123
Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement de texte.....	p.144
Deuxième Partie : Expérimentations.....	p.168
Chapitre 6 : Première expérimentation : Effet des connaissances antérieures sur le traitement de l'implicite dans la compréhension d'un texte littéraire.....	p.172
1. Cadre théorique.....	p.173
2. Méthode.....	p.174
3. Résultats et analyse des résultats.....	p.183
4. Interprétation.....	p.188
Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.....	p.191
5. Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants participant à l'expérimentation.....	p.192
6. Réponses et analyse des réponses aux questionnaires.....	p.199

Sommaire

7. Discussion générale.....	p.203
Chapitre 7 : Deuxième expérimentation :Effet d'un questionnaire d'aide à l'activité inférentielle sur le traitement de l'implicite dans la compréhension d'un texte littéraire	p.205
1. Cadre théorique.....	p.208
2. Méthode.....	p.210
3. Principaux résultats.....	p.212
4. Interprétation.....	p.221
Discussion générale.....	p.223
Bilan et perspectives.....	p.228
Conclusion générale.....	p.234
Références bibliographiques.....	p.242
Table des matières.....	p.273
Liste des tableaux et des figures.....	p.276
Annexes.....	p.279

Introduction générale

Comme l'a montré la dernière enquête PISA (Programme for International Student Assessment ou Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves), réalisée en 2019¹, un élève sur quatre dans les pays de l'OCDE éprouve des difficultés à lire un texte à l'ère du numérique, ce qui rend difficile sa réussite scolaire et son insertion professionnelle.

Sur un total de 72 pays ayant participé à l'enquête Pisa, l'Algérie arrive en 69^{ème} position, et de très nombreux apprenants éprouvent de grandes difficultés à comprendre un texte en FLE. En effet, comme des spécialistes de l'acquisition de la lecture l'ont montré (Rui, 2005), le faible niveau de leurs compétences en lecture/compréhension les oblige à focaliser leur attention sur les opérations de décodage et donc sur la mise en œuvre des processus cognitifs de bas niveau et dans ces conditions, ils ne peuvent que très difficilement activer les processus sémantiques ou processus de haut niveau.

La compréhension des textes, et en particulier des textes littéraires, pose donc évidemment de grandes difficultés (Butlen, 2010 ; Reuter, 2001) dans la mesure où ces textes sont caractérisés par de nombreux procédés stylistiques spécifiques et en particulier l'implicite. En effet, le traitement de l'implicite qui est à la base de la compréhension des textes littéraires nécessite de mettre en œuvre des processus inférentiels et donc d'activer des connaissances en mémoire à long termes que de très nombreux apprenants ne possèdent pas toujours.

Dans le cadre de cette problématique, nous nous sommes donc appuyée sur deux des paradigmes de recherche les plus importants en sciences cognitives depuis plusieurs décennies, le paradigme de la compréhension de texte (Denhière, 1992 ; Kintsch, 1998 ; Legros & Mecherbet, 2010) et le paradigme de l'inférence et de son traitement (Campion & Rossi, 1999 ; Giasson, 1990). Nous nous sommes alors engagée dans cette recherche dans le but de concevoir et de tester expérimentalement l'effet de deux types d'aides didactiques au traitement de l'implicite et ainsi à la compréhension d'un texte littéraire. Chacune des deux aides proposées a été suivie d'un

¹<https://www.oecd.org/fr/education/la-derniere-enquete-pisa-de-l-ocde-met-en-lumiere-les-difficultes-des-jeunes-a-l-ere-du-numerique.htm>

questionnaire d'inférence et d'une tâche de rappel. Le questionnaire est constitué(i) d'un ensemble de questions dont la réponse n'est pas contenue dans le texte, mais dans le monde évoqué par le texte, et activé par le lecteur au cours de la lecture (Derkaoui & Legros, 2015), et (ii) d'une tâche de rappel qui consiste pour le lecteur à restituer toutes les informations lues et mémorisées et donc par hypothèse comprises. Le questionnaire d'inférence permet de mesurer l'effet des aides proposées sur le traitement et la compréhension de l'implicite, la tâche de rappel du texte permet d'évaluer l'effet du traitement cognitif de l'implicite sur la compréhension et l'interprétation du texte littéraire.

Notre principale hypothèse consiste à supposer que les aides didactiques proposées favorisent l'activation des connaissances en mémoire à long terme du lecteur et donc permettent la mise en œuvre des processus inférentiels, et ainsi de la compréhension de l'implicite et de l'interprétation du texte. Nous distinguons en effet la compréhension de l'interprétation dans la mesure où comme l'a montré Eric Falardeau (2003), la compréhension renvoie au sens du texte, c'est-à-dire à ce qui est compris par l'ensemble des lecteurs, alors que l'interprétation renvoie plus précisément aux connaissances spécifiques des lecteurs/compreneurs (voir les résultats similaires obtenus par Derkaoui et Legros, (2016 ; 2017).

Nos sous hypothèses consistent d'une part à évaluer plus précisément (i) l'effet de ces aides didactiques sur la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire en fonction du niveau de compétence en compréhension des étudiants qui ont participé à l'expérimentation et ainsi à évaluer leur efficacité pédagogique, d'autre part (ii) en fonction du niveau d'importance des informations du texte et enfin (iii) du type de rappel (rappel immédiat vs rappel différé).

La compréhension de texte

Les travaux de recherche sur les activités langagières dans un monde plurilingue et de plus en plus globalisé sont plus que jamais à l'ordre du jour.

Le bilinguisme et le plurilinguisme sont des situations linguistiques qui correspondent aujourd'hui à la situation de plusieurs centaines de millions de personnes à travers le monde. Conséquence d'une globalisation croissante accentuée par la numérisation des sociétés et accompagnée de flux migratoires en constante augmentation, cette situation oblige les systèmes éducatifs à repenser la question du plurilinguisme à l'école et en particulier à s'interroger sur les

problèmes de compréhension. Selon Emmanuelle Le Pichon–Vorstman dans son article de 2018)² « *Migrations et médiations des langues et des hommes : quel rôle pour la didactique des langues ?* » « ...le défi politique est formidable et des recherches (...) sont nécessaires pour fournir des recommandations fondées sur des données probantes qui puissent aider les décideurs de l'éducation à trouver des moyens pour relever les défis et opportunités que le plurilinguisme des apprenants apporte aux systèmes éducatifs en Europe et au-delà (Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman & Siarova, 2017). Pourtant, (selon l'auteur) « même dans des contextes où le multilinguisme est la norme, les salles de classe avec des apprenants très diversifiés sont encore perçues comme un défi qui n'est pas toujours abordé de manière adéquate, comme le montrent à la fois la séparation encore trop stricte des langues dans l'institution scolaire et académique ou l'évaluation souvent exclusivement abordée dans la langue dominante (Breton-Carbonneau et *al.* 2012).

Le profond changement sociétal provoqué par les nouveaux schémas migratoires a créé le besoin de repenser le cadre de compétences-clés pour l'apprentissage tout au long de la vie au XXI^e siècle et les approches d'enseignement des langues dans les écoles ». Les notions de communication dans la (les) langue (s) maternelle (s), la (les) langue (s) de scolarité, les langues supplémentaires et la communication dans des langues autres que celles utilisées à l'école font de plus en plus l'objet de discussions. Le cadre de compétences actuel, qui vise à accroître la citoyenneté active, semble quelque peu biaisé, comme en témoigne l'utilisation de concepts qui reflètent une approche monolingue de l'éducation. Ainsi, les notions de « langue maternelle », de « bilinguisme », de « langue étrangère » ou d'« acquisition de la langue seconde » réfèrent implicitement à un ordre fixe d'acquisition des langues, à une hiérarchie des valeurs et des usages et donc à une tendance monolingue (May, 2013, Auer, 2007, Gogolin, 1997) (...)

Ce changement majeur nécessite (selon Emmanuelle Le Pichon–Vorstman, 2018) une plus grande implication en termes de médiation et de compréhension interculturelle et un besoin de « réflexion » (Byrd-Clark & Dervin, 2014 : 1) pour identifier les besoins de médiations en vue de l'inclusion de tous les élèves. Il s'en suit qu'afin d'améliorer l'éducation dans des contextes de

²Le Pichon–Vorstman Emmanuelle (2018), *Migrations et médiations des langues et des hommes : quel rôle pour la didactique des langues ?* », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 22 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2985> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2985>.

plus en plus diversifiés, des stratégies médiatrices et des ressources efficaces sont nécessaires dans les écoles à travers l'Europe et le monde » (p. 17).

L'activité de compréhension consiste en l'extraction d'informations provenant du texte, en l'activation d'informations en mémoire à long terme (MLT) ainsi qu'en l'intégration des deux types d'informations au sein d'une structure mentale où la situation décrite par le texte est représentée. Dans la suite, nous allons décrire les différentes étapes de l'activité de compréhension.

La compréhension de texte est une activité très complexe et qui met en œuvre des processus cognitifs de décodage ou processus de bas niveau et des processus de traitement sémantique ou processus de haut niveau (Kintsch, 1988 ; 1998 ; Denhière & Legros, 1989), en particulier les processus inférentiels.

Kate Cain, Jane Oakhill, Marcia Barnes et Peter Bryant, dans leur célèbre article de 2001, *Compréhension skill, inference-making ability, and their relation to HYPERLINK* "<https://link.springer.com/article/10.3758/BF03196414>" *knowledge* paru dans *Memory and Cognition*³ ont étudié la relation entre la capacité de compréhension des jeunes enfants et la capacité à faire de l'inférence.

Ils ont utilisé dans leur recherche expérimentale une procédure qui permettait de contrôler les différences individuelles concernant les connaissances générales qui sont à la base de la mise en œuvre des processus inférentiels, comme l'ont montré Barnes et ses collègues (Barnes, Dennis & Haefele-Kalvaitis, 1996 ; Barnes & Dennis, 1998).

Pour ce faire, les auteurs ont proposé à des enfants une histoire à plusieurs épisodes. Cette histoire a été lue aux enfants et leur capacité à faire deux types d'inférence a été évaluée : des inférences de cohérence, qui étaient essentielles pour une compréhension adéquate et précise du texte, et des *inférences élaboratives*, qui ont amélioré la représentation du texte mais qui n'étaient pas cruciales pour la compréhension.

Les auteurs ont observé qu'il y avait une très forte relation entre la compétence à comprendre un texte et la capacité à faire des déductions, même lorsque les connaissances étaient

³<https://link.springer.com/journal/13421/29/6>

également disponibles pour tous les participants. Des analyses complémentaires ont permis d'étudier l'origine des échecs à faire des inférences ont révélé différentes sources de difficultés sous-jacentes pour les bons comme pour les mauvais lecteurs.

La mise en œuvre de ces processus inférentiels permettait de traiter les informations implicites, c'est-à-dire absentes du texte, mais présentes dans le modèle mental du lecteur, à savoir ses connaissances sur le monde évoqué par le texte et activées lors de la lecture du texte (Johnson-Laird, 1983 ; McNamara, Miller, & Bransford, 1991).

Rappelons tout d'abord comment est définie la notion de « *modèle mental* » par les spécialistes de la compréhension de texte. Cette notion constitue en effet un élément clé dans l'explication du fonctionnement cognitif du lecteur dans la compréhension de l'implicite.

La plupart de ces spécialistes s'accordent sur la définition de ce niveau de représentation. Généralement nommé « *modèle mental* » par Johnson-Laird, (1983) ou « *modèle de situation* » par van Dijk & Kintsch, (1983), ce niveau de représentation désigne « le monde » évoqué par le texte, c'est-à-dire, le cadre, les individus, les actions, et les événements qui sont soit explicitement mentionnés dans le texte, soit déduits à partir des connaissances que le lecteur possède sur ce monde évoqué par le texte.

La théorie des *modèles mentaux* de Johnson-Laird et son équivalent celle des *modèles de situation* de van Dijk et Kintsch (1983) ont fait l'objet de très nombreux travaux chez les spécialistes de la compréhension de texte (Bower, 1989 ; Garnham & Oakhill, 1996 ; Glenberg, Meyer & Lindem, 1987; Kintsch, 1988; Morrow, Greenspan & Bower, 1987; Singer, 1990).

Les recherches de Bransford et de ses collègues, qui datent d'une cinquantaine d'années (Bransford, Barclay et Franks, 1972 ; Bransford et Franks, 1971 ; Johnson, Bransford et Solomon, 1973) ont montré que, lors du processus de compréhension, les lecteurs construisent activement un modèle de situation à partir de trois principales sources d'information, le texte, le contexte et leurs connaissances générales.

Le modèle de situation, qui est l'élément central des théories constructionnistes, est une représentation mentale des personnages, des actions et des événements mentionnés explicitement dans le texte ou alors inférés par le lecteur sur la base de ses connaissances générales qu'il a activées au cours de la lecture. Lors de la construction du modèle de situation, différentes

catégories d'inférences basées sur les connaissances peuvent potentiellement être activées

Par exemple, le lecteur peut inférer les buts des actions des personnages, les émotions de ces personnages, les causes qui produisent certains événements, les relations spatiales, les relations anaphoriques, etc.

Parmi ces différents types d'inférences, certaines, sont indispensables à la construction du modèle de situation et sont générées pendant le processus de compréhension (« on-line ») alors que d'autres, au contraire, non essentielles, sont normalement générées à la suite de la lecture, lors d'une tâche de compréhension subséquente et sont générées pendant les processus de compréhension « off-line ».

Le *modèle mental* ou *modèle de situation* est donc défini comme une représentation plus riche que le niveau sémantique de la représentation dans la mesure où il n'est pas uniquement constitué par des composantes sémantiques du texte, mais qu'il intègre les connaissances du lecteur stockées en mémoire à long terme.

Le modèle mental ou modèle de situation est ainsi la représentation de la situation décrite dans le texte et son traitement nécessite de mettre en œuvre des processus qui permettent de traiter les inférences, c'est-à-dire des informations qui ne sont pas explicitement mentionnées dans le texte, mais que le lecteur déduit des informations contenues dans le texte et de ses connaissances antérieures qu'il s'agisse de connaissances spécifiques ou de connaissances générales. Bransford, Barclay et Franks (1972) ont été les premiers à mettre en évidence expérimentalement l'existence de ce type de représentation.

Lors de la lecture d'un texte et en l'occurrence d'un texte littéraire, le lecteur construit une représentation qui n'est pas constituée d'un ensemble d'informations discontinues, mais comme un ensemble cohérent constitué d'informations connectées entrent-elles. De nombreux spécialistes ont conçu et élaboré des modèles dans le but de définir et d'analyser les différents processus qui permettent de construire une représentation mentale cohérente.

L'activité de construction de cette cohérence par le lecteur est une composante essentielle dans la compréhension d'un texte et d'un texte littéraire en particulier. Plusieurs auteurs comme McKoon et Ratcliff, 1(989) ou Myers et O'Brien, (1998) ont montré que la cohérence d'un texte est construite à la fois à un niveau local, grâce à la construction de connexions entre les éléments

adjacents du texte (entre trois phrases maximum par exemple) et à un niveau global.

Ce niveau global correspond à l'établissement de connexions entre les unités non-adjacentes au texte, comme par exemple les informations qui ne sont plus en mémoire de travail par exemple, mais en mémoire à long terme. C'est pourquoi le lecteur, au cours de l'activité de lecture de compréhension, va sans cesse tenter de mettre à jour sa représentation en créant et/ou en activant des liens entre les unités « adjacentes » et les unités « non-adjacentes » du texte.

Comme de nombreux travaux l'ont montré, Il est aujourd'hui admis que la construction de la cohérence locale et la cohérence globale du texte favorise l'élaboration d'un modèle de situation. La distinction entre ces deux types de cohérence est importante dans la mesure où elle permet d'expliquer les divergences entre les différentes théories ou différents modèles sur la production d'inférences.

Les composants explicites du texte jouent un rôle essentiel dans la construction de **lacoherence locale** dans la mesure où cette cohérence locale s'appuie sur des connexions conceptuelles qui relient le contenu des constituants adjacents comme l'ont montré Kintsch & van Dijk, 1978).

Les inférences référentielles sont donc fondamentales dans l'établissement de la cohérence locale comme l'ont montré van den Broek, Reitz et Shapiro (1990); Myers (1990 et Singer (1990).

La cohérence globale quant à elle est élaborée lorsque les composants du texte sont reliés ensemble par un ou plusieurs thèmes centraux. L'établissement de la cohérence globale nécessite donc que des catégories d'informations locales soient structurées dans des catégories d'ordre plus élevé. Si l'on prend l'exemple d'un récit ou d'un conte, on observe que la morale va permettre de structurer de façon cohérente les différents événements ou épisodes de ce récit ou de ce conte.

Lorsque le lecteur doit mettre en relation un nouveau constituant à un extrait du texte lu précédemment et qui se trouve en mémoire à long terme, mais qui n'est plus en mémoire de travail, les processus de recherche et de réintégration exécutés se traduisent par des temps de traitement supplémentaires. C'est ce qu'ont mis en évidence les spécialistes de l'activité de inférentielle dans le traitement cognitif du texte (Kintsch & van Dijk, 1978 ; Singer, 1990 ; Suh & Trabasso, 1993; van den Broek & Lorch, 1993), ce qui met en évidence cette activité de

recherche en mémoire à long terme.

C'est ce qui permet d'expliquer que la cohérence d'un texte est difficile à construire lorsqu'une nouvelle proposition sémantique ne peut être expliquée ni par le contenu et la thématique du texte, ni par les structures de connaissances antérieures du lecteur. C'est aussi ce qui permet d'expliquer les difficultés de compréhension de textes chez les apprentis lecteurs en particulier les apprentis lecteurs algériens.

Les élèves et en particulier, les élèves et les étudiants algériens éprouvent de grandes difficultés à comprendre les textes et à construire une représentation cohérente du contenu d'un texte en FLE comme de nombreux travaux l'ont montré (Rui, 2005). En effet, dans la mesure où ils focalisent leur attention sur l'activité de décodage et la mise en œuvre des processus cognitifs de bas niveau, ils ne peuvent pas ou en tout cas éprouvent de grandes difficultés à activer les processus sémantique ou processus de haut niveau et donc à traiter les inférences, c'est-à-dire les informations implicites.

Base de texte et traitement de l'inférence dans la compréhension de texte

Ce que les spécialistes du traitement cognitif et donc de la compréhension des textes nomment « Base de Texte » désigne le contenu sémantique du texte. Cette base de texte contient l'ensemble des informations exprimées explicitement dans le texte, organisées et structurées de façon cohérente d'une part, au niveau local (microstructure), et d'autre part, au niveau global (macrostructure). L'élaboration de la Base de Texte nécessite pour le lecteur de procéder à « l'extraction » des informations sémantiques du texte.

Dans leur modèle proposé en 1978, Kintsch et van Dijk ont supposé que les connaissances générales de l'individu interviennent au cours de l'activité de compréhension, ils ne précisent cependant pas quand et comment les connaissances interviennent (Kintsch & van Dijk, 1978, p. 364).

C'est dans leur modèle de 1983, que ces deux auteurs introduisent une distinction fondamentale entre ce qu'ils appellent la « base de texte » qui renvoie au contenu du texte et le modèle de situation qui propose d'inclure des informations provenant des connaissances antérieures du lecteur/compreneur. L'activité cognitive de compréhension ne met donc plus seulement en œuvre la construction d'une représentation mentale du contenu sémantique du texte

mais également l'intégration des informations fournies par le texte aux connaissances d'un individu. Le résultat de cette intégration est selon les auteurs l'élaboration d'un modèle de la situation décrite par le texte.

Dans le modèle de référence de Kintsch et Van Dijk (1988), *la Base de Texte* prend la forme d'un réseau de propositions sémantiques (c'est-à-dire d'unités minimales de sens reliées entre elles). Le processus de transformation des mots en unités de sens nécessite de mettre en œuvre un certain nombre d'activités inférentielles afin d'identifier les reprises d'arguments, les synonymes ou les pronoms.

En ce qui concerne l'activité inférentielle, qui constitue l'objet de notre travail, la Base de Texte est caractérisée par ce que les spécialistes appellent « les inférences de liaison ». Comme l'ont rappelé Denhière et Baudet (1992) " *les inférences de liaison ont pour fonction d'articuler entre elles les propositions sémantiques construites à partir de l'information directement apportée par le texte*" Denhière & Baudet (1992, p. 81).

Le résultat de ces traitements inférentiels aboutit à une organisation du texte en mémoire structurée à la fois au niveau local et global et qui prend la forme d'un réseau propositionnel cohérent. Cette représentation permet de réaliser les différentes activités de compréhension, de production, et de construction de connaissances à l'aide de texte. À partir de la Base de Texte, un lecteur peut faire des comparaisons entre ce qu'il lit et ce qu'il a déjà lu, et il est donc capable de répondre à des questions sur le texte, réaliser des épreuves de rappel ou de résumé.

Modèle de Situation et traitement de l'inférence dans la compréhension de texte

Selon les spécialistes de ce domaine de recherche, (Gernsbacher, 1990 ; Kintsch, 1992, voir Denhière et Baudet, 1992), la langue peut être considérée comme un ensemble d'instructions qui permettent au lecteur de construire un modèle mental d'une situation décrite à travers le texte. Pour traiter la Base de Texte, nous avons évoqué des processus inférentiels qui lient les éléments du texte entre eux. Pour comprendre un texte, le lecteur doit aller plus loin en termes de traitement. Il doit en effet faire appel à ses connaissances antérieures.

Il met alors en œuvre des inférences d'enrichissement ou "*elaborative inference*" qui permettent de spécifier des aspects non explicités dans le texte, ou de relier l'ensemble du texte à

des connaissances non explicitées (voir Denhière & Baudet, 1992, p. 83). Le résultat de cette activité inférentielle est « le Modèle de Situation » qui intègre non seulement les informations contenues dans le texte mais aussi les informations provenant des connaissances du sujet lecteur et renvoyant au monde évoqué par le texte. Il en résulte une représentation mentale permettant une compréhension plus profonde du texte.

Rôle des connaissances antérieures dans le traitement de l'inférence et la compréhension de texte

Comprendre un texte c'est faire des inférences. Le texte est en effet une « machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc » *Lector in fabula*, Umberto Eco, (1985).

Produire des inférences permet alors d'accéder à la compréhension de l'implicite contenu dans un texte et en particulier dans un texte littéraire. C'est une des difficultés majeures rencontrées par de nombreux élèves français, mise en relief par les résultats aux évaluations nationales et internationales. L'inférence est pourtant une activité cognitive essentielle dans l'activité de compréhension. Elle permet en effet de maintenir la cohérence de la représentation mentale élaborée par les lecteurs. Elle consiste « à produire de nouvelles informations à partir d'informations venant de l'environnement et d'informations stockées en mémoire à long terme ». (Ganier, F. & Heurley, L. in Goanac'h, D. & Fayol, M., 2010).

Dans l'activité de compréhension de texte, l'inférence pour Blanc et Brouillet (2005) est une activité mentale qui permet au sujet lecteur d'établir des liens entre deux phrases contiguës du texte, et dont le résultat est une nouvelle information qui n'est pas explicite. Ces informations sont issues des connaissances du sujet et activées.

Les processus inférentiels rendent possible l'explicitation des relations entre les différentes informations contenues de manière non apparente et non explicite dans le texte. Ces processus permettent, de plus, de combiner des informations de sources diverses et issues de contextes linguistiques et culturels différents, et de produire ainsi de nouvelles informations (Singer, 1994 ; Van den Broek, 1994 ; Denhière & Baudet, 1992 ; Martins & Le Bouédec, 1998 ; McKoon & Ratcliff, 1992 ; 1995, voir Sawadogo, 2010).

Au cours de l'activité de lecture, les processus cognitifs de traitement de l'information et plus précisément, les processus de compréhension permettent de combiner les informations issues de deux sources, à savoir les informations explicites et présentes dans le texte et celles issues des connaissances antérieures du lecteur. Les interactions entre les informations de ces deux sources permettent au lecteur d'élaborer une représentation du contenu sémantique du texte qui sera enregistrée en mémoire à long terme. Comme le note cependant Sawadogo (2010), Campion (2006) distingue deux grandes catégories principales d'inférences : les inférences de cohérence et les inférences optionnelles.

Les premières permettent d'établir des relations causales et référentielles entre les informations contenues dans le texte. Les secondes, les inférences dites optionnelles, qui correspondent aux inférences stratégiques chez Mckoon et Ratcliff (1992), permettent au lecteur d'enrichir sa représentation du contenu du texte au moyen de ses connaissances personnelles du monde.

Les auteurs (Campion & Rossi, 1998), comme le montre Sawadogo (2010) définissent trois sous-catégories d'inférences optionnelles.

- **La première** est celle des particularisations grâce auxquelles les lecteurs enrichissent leur compréhension en complétant le texte par des informations plus précises qu'ils activent dans leur mémoire à long terme.
- **La deuxième** correspond aux prédictions qui permettent aux lecteurs d'anticiper les événements à venir dans le cours du récit.
- **La dernière** sous-catégorie renvoie aux généralisations qui permettent aux lecteurs de résumer tout un ensemble d'informations présentes dans le texte. Pour parvenir à traiter les inférences dites optionnelles, les lecteurs doivent activer leurs connaissances du monde.

Le traitement de l'implicite dans le texte littéraire

Il semble évident que ces différents traitements inférentiels proposés et analysés par les

spécialistes de la cognition, et, plus précisément, par les spécialistes de la compréhension de texte permettent de rendre compte de façon assez précise des différentes activités de traitement de l'implicite dans le texte littéraire.

De plus, dans la mesure où ces inférences sont générées et traitées sur la base d'une correspondance partielle entre des informations contenues dans le texte et les connaissances générales du lecteur, on comprend l'importance des facteurs contextuels, linguistiques et culturels, qui constituent les composantes de base dans les connaissances générales du lecteur, dans le traitement cognitif du texte et qu'il est donc importants d'analyser précisément.

L'étude du texte poétique et du texte littéraire en général, et de leur compréhension permet une confrontation des différents types d'approche qui ont été proposés. Les linguistes et les poéticiens, les théoriciens de la littérature et les sémioticiens ont élaboré des modèles d'analyse de la structure du texte poétique.

Les théories interprétatives qui s'appuient explicitement ou implicitement de ces modèles ne peuvent cependant pas déboucher sur des modèles de traitement cognitif de la compréhension et de l'interprétation des textes. C'est en effet de la conjugaison des efforts des différents spécialistes du texte et des psychologues cognitifs que doit naître la constitution de modèles de traitement spécifiques qui puissent rendre compte à la fois des contraintes du système cognitif et du système linguistique (voir Legros, 1990).

Les aides didactiques au traitement de l'inférence

Des travaux réalisés, en particulier, en Algérie avec des étudiants de classes scientifiques (Boudechiche, & Legros, 2008) ont étudié l'effet du recours à la langue maternelle comme aide au traitement inférentiel, et plus précisément, l'effet de la langue maternelle utilisée dans deux types de liens hypertextes sur la compréhension d'un texte explicatif en L2 (français) décrivant les dérèglements climatiques.

Dans une expérimentation, Boudechiche et Legros ont ainsi proposé une première lecture d'un texte scientifique sans ajouts d'information à des étudiants de SVT. Ils ont alors effectué une première lecture d'un texte en français, suivie d'une première épreuve de rappel (R1). Quelques jours plus tard, ils ont relu le texte, mais accompagné d'ajouts, constitués d'informations renvoyant soit à la base de texte, soit au modèle de la situation évoquée par le

texte. Ces ajouts sont proposés sous forme de liens hypertextes en langue arabe ou en langue française. Les sujets réalisent alors une seconde tâche de rappel.

La comparaison des deux rappels permet ainsi d'étudier les effets des types d'informations ajoutées et de la langue utilisée (L1 vs L2), sur la réactivation des connaissances lors de la relecture d'un texte en langue L2, en tenant compte du niveau de connaissances des participants en langue L2 (connaissances du monde et connaissances linguistiques). L'analyse des résultats a mis en évidence un effet sur la compréhension du type d'ajouts proposé lors de la relecture, variable selon la langue utilisée.

Ainsi, l'accès aux connaissances en mémoire *via* la langue maternelle semble modifier en termes à la fois quantitatifs et qualitatifs les traitements inférentiels impliqués dans les activités cognitives de compréhension des textes scientifiques et des textes explicatifs.

La compréhension des textes littéraires

La compréhension des textes littéraires pose encore de plus grandes difficultés, comme de nombreux spécialistes l'ont montré (Butlen, 2010 ; Reuter, 2001) dans la mesure où le texte littéraire est caractérisé par de nombreux procédés spécifiques à ce type de texte, en particulier l'implicite (Legros, 1991). Comme l'a rappelé Legros (1991) "des auteurs distinguent encore aujourd'hui la signification de la signifiante (Hirsch, 1967).

Pour Van Peer (1990), les textes littéraires, et les poèmes en particulier, possèdent des caractéristiques textuelles structurales spécifiques qui permettraient au lecteur, lorsqu'il traite le texte, de dépasser la signification des mots et des phrases et d'atteindre la signifiante littéraire (voir Thorne, 1988), c'est-à-dire une dimension "supérieure" de l'expérience textuelle, traditionnellement appelée la dimension esthétique... Parmi les dispositifs textuels qui permettent de produire cette dimension esthétique de la signification... l'implicite.

Rôle, traitement et aides au traitement de l'implicite

Le traitement de l'implicite lors de la lecture est à la base de la compréhension des textes littéraires et ce traitement nécessite de mettre en œuvre des processus inférentiels. Nous aborderons donc le traitement de l'implicite comme un processus qui permet d'activer des connaissances en mémoire, mais que les étudiants ne possèdent pas toujours.

Questions de recherche, objectif et principales hypothèses

Notre recherche a donc pour objectif de concevoir et de mettre en œuvre une expérimentation en vue de tester expérimentalement et donc de valider l'hypothèse de l'effet d'une aide didactique au traitement de l'implicite et à la compréhension d'un texte littéraire.

L'aide proposée sera suivie d'un questionnaire d'inférence (voir Derkaoui et Legros, 2015), et d'une tâche de rappel. Le questionnaire d'inférence permet de mesurer l'effet des aides proposées sur le traitement de l'implicite ; la tâche de rappel permet d'évaluer l'effet du traitement de l'implicite sur la mémorisation et donc la compréhension et l'interprétation du texte.

Notre principale hypothèse consiste à supposer que l'aide proposée favorise la mise en œuvre des processus inférentiels, la compréhension de l'implicite et donc la compréhension et l'interprétation des textes.

La compréhension renvoie au sens du texte, c'est-à-dire à ce qui est compris par l'ensemble des lecteurs, alors que l'interprétation renvoie aux connaissances spécifiques des lecteurs (Derkaoui, Legros, 2016 ; Falardeau, 2003).

Emmanuel Nal dans son article de 1997⁴ « *Distinguer compréhension et interprétation du texte : le sujet-lecteur, entre découverte de soi et apprentissage d'une posture* » s'interroge sur cette différence entre ces deux activités mentales

« Que veut dire et que suppose une *compréhension* d'un texte ? ». Il se réfère alors à Christian Vandendorpe qui en 1995 observait que la compréhension s'appréhende en lien avec une quête de sens par le lecteur. Vandendorpe pensait que « le lecteur pourrait être tenté de penser que comprendre un texte, c'est reconstituer un sens « qui préexisterait à l'activité de lecture de ce texte, ce sens étant normalement implicite et tenu pour présent, sorte de toile de fond préexistant à toute activité discursive, il forme l'horizon sur lequel s'échafaudent nos jugements » (Vandendorpe, 1991, p. 96).

Comprendre, ce n'est cependant pas *reconstituer* du sens pour Christian Vandendorpe. Au contraire, c'est mener, dans l'exercice d'une lecture, « l'activité cognitive qui crée [le sens] » (Vandendorpe, 1998, p. 70). Il y aurait donc pour Vandendorpe une création originale dans l'activité de compréhension, dès la lecture/compréhension, qu'il ne faudrait pas confondre avec

⁴<https://journals.openedition.org/questionsvives/2521>

sa restitution *a posteriori*, la signification, laquelle « ne constitue que la paraphrase que l'on peut donner de sa compréhension » (p. 70).

Or, quand on interroge des élèves, suite à la lecture d'un texte, à la question « Qu'avez-vous compris du texte ? », les élèves-lecteurs se demandent souvent *ce qu'il « faut » restituer* du texte, ce qui serait attendu que l'on en dise, sans doute parce qu'ils redoutent particulièrement contresens et autres faux sens. Ils proposent ainsi des réponses de la forme « l'auteur veut dire que », ce qui nous paraît engendrer deux grands problèmes.

Plan de la thèse

Cette thèse est constituée de deux grandes parties, une partie théorique et une partie expérimentale.

La partie théorique comporte cinq chapitres, précédée d'une introduction générale. Cette introduction présente et analyse la problématique dans ses grandes dimensions et en particulier dans sa dimension cognitive, ce qui permet de proposer la question de recherche, à la base de cette thèse.

Le chapitre 1 *Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue* propose une synthèse rapide des principaux travaux de référence qui ont été consacrés à la compréhension de texte en langue L2 dans le contexte culturel et plurilingue algérien. Ce chapitre présente en particulier une synthèse des travaux de recherche consacrés à l'analyse des processus cognitifs mis en œuvre dans les tâches de compréhension de texte en langue L2.

Le chapitre 2 *Cognition et compréhension d'un texte littéraire en L2*, propose une synthèse des principaux travaux consacrés à l'étude du traitement cognitif des textes littéraires en langue L2. Dans cette rapide synthèse, nous tentons en particulier de montrer comment les chercheurs ont analysé et rendu compte des différences de traitement cognitif entre la compréhension d'un texte, généralement un texte narratif, et un texte littéraire.

Le chapitre 3 *Compréhension et interprétation d'un texte littéraire*, est une analyse de la compréhension et de l'interprétation d'un texte. Il présente tout d'abord le modèle de Falardeau (2003) qui est l'un des premiers chercheurs à avoir travaillé sur les processus cognitifs mis en œuvre au cours de la compréhension et l'interprétation des textes littéraires. C'est sans aucun doute la raison pour laquelle son modèle de la compréhension du texte littéraire est considéré

comme le modèle de référence dans ce domaine de recherche.

De plus, nous proposons ensuite à partir de recherches diverses, une distinction pertinente pour la didactique du texte entre compréhension et interprétation du texte littéraire. Nous évoquons dans un deuxième temps quelques travaux de recherche de référence consacrés à l'analyse des processus cognitifs de construction du « sens » et de l'élaboration de la « signification » et enfin, dans un troisième temps, nous présentons pour terminer ce chapitre 3, les quelques travaux récents les plus significatifs consacrés à l'étude des processus cognitifs de compréhension et d'interprétation des textes littéraires.

Le chapitre 4 présente une synthèse des apports des principaux travaux de recherche dans le domaine de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire. Et ce chapitre propose tout d'abord une synthèse rapide des principaux travaux de recherche conduits dans le domaine de la linguistique et plus précisément de la sémiotique textuelles et leurs apports à la compréhension de texte, puis enfin à l'interprétation du texte littéraire.

Le chapitre 5 propose une analyse de la compréhension de l'implicite dans la compréhension de texte et en particulier dans la compréhension des textes littéraires. Il présente ensuite une analyse de quelques travaux de référence consacrés au processus d'inférence et à son rôle dans le traitement cognitif des textes et en plus précisément des textes littéraires.

La deuxième partie de cette thèse est constituée d'une présentation des deux recherches expérimentales. Le cadre théorique, la méthode mise en œuvre (à savoir la présentation des participants aux deux expérimentations, le matériel utilisé) et enfin, procédure), puis les résultats et enfin les analyses et les interprétations de ces deux expérimentations sont proposées.

Le chapitre 6 présente la première expérimentation intitulée *les effets des connaissances antérieures sur le traitement de l'implicite dans la compréhension d'un texte littéraire*. Et tout d'abord, nous proposons une synthèse des grandes idées constitutives du cadre théorique, ensuite, nous présentons la méthode expérimentale, à savoir, les étudiants participant à l'expérience, le matériel expérimental et la procédure, puis les résultats, l'analyse des résultats et leur interprétation, puis enfin la discussion de ces résultats.

Le chapitre 7 présente la deuxième expérimentation intitulée *Effet d'un questionnaire d'aide à l'activité inférentielle sur le traitement de l'implicite dans la compréhension d'un texte littéraire*, et tout d'abord le cadre théorique, la méthode mise en œuvre (les participants, matériel

Introduction générale

utilisé et enfin procédure), puis les résultats et l'analyse des résultats, ensuite la discussion de ces résultats. Enfin une discussion générale sur l'ensemble des résultats obtenus au cours des deux expériences est proposée.

Nos résultats sont conformes aux hypothèses proposées. Ils sont en même temps compatibles avec les résultats obtenus dans les travaux antérieurs des spécialistes de la lecture, de la compréhension de texte et des aides à la compréhension (voir en particulier Denhière & Legros, 1983 ; 1987 ; 1989 ; Denhière, Legros, & Tapiero, (1993) ; Legros, (1988 ; 1991 ; 2015) Legros & Baudet. (1996). Ces résultats peuvent ainsi expliquer la meilleure compréhension du texte T3 par les étudiants du groupe expérimental G1.

Ainsi, grâce aux résultats des deux recherches expérimentales conduites dans le cadre de cette thèse qui porte sur les aides cognitives et pédagogiques au traitement de l'implicite dans la compréhension de texte et l'interprétation des textes littéraires, nous espérons pouvoir apporter une contribution, aussi modeste soit-elle, au développement des compétences des lecteurs à traiter l'implicite et donc à comprendre et à interpréter les textes littéraires.

Enfin, un bilan, une conclusion et des perspectives pour les recherches futures dans le domaine des aides à la compréhension et la didactique.

Première Partie:

Cadre théorique

Chapitre. 1.

Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Introduction

Nous présentons dans ce premier chapitre intitulé *Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue* une synthèse rapide de quelques recherches de référence conduites dans le domaine de la psychologie cognitive de la compréhension de texte. Mais avant, nous rappelons les concepts clés qui permettent de définir l'activité qui est en amont de la compréhension de texte, à savoir la lecture, en nous appuyant sur l'analyse de Marie Gaussel *Lire pour apprendre, lire pour comprendre* (2015)⁵.

« Que veut dire savoir lire à notre époque ? Une première définition caractérise l'acte de lire comme la capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales), mais c'est aussi la prise de connaissance du contenu d'un texte écrit [1]. Prendre connaissance, c'est comprendre le sens du texte dans un contexte spécifique. Apprendre à lire revient donc à apprendre à comprendre ».

L'apprentissage de la lecture bénéficie de l'apport de nombreuses recherches en psycholinguistique et en psychologie cognitive connues en France dès les années 1980, par les travaux de Michel Fayol notamment (Bianco, Lima, Fayol, 2015 ; Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles, Zagar, (1992). La capacité de lire repose essentiellement sur deux processus psycholinguistiques : la reconnaissance des mots et la compréhension des phrases. La reconnaissance des mots est un processus cognitif qui fait correspondre des graphèmes à des phonèmes alors que la compréhension est un processus qui permet de donner du sens aux phrases écrites.

La psychologie cognitive de la lecture s'intéresse principalement à la façon dont le lecteur passe d'une perception visuelle d'un mot à la compréhension du sens qui lui est associé, et ce très

⁵<https://edupass.hypotheses.org/824>. Le carnet Edupass rassemble des études qui paraissent ou sont parues depuis 2005 dans la collection (ISSN 2272-0774) des "Dossiers de veille de l'IFÉ" ou des "dossiers d'actualités" de l'Institut français de l'Éducation ou de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP).

Il compile également des travaux réalisés dans le cadre de projet de recherche, de commandes ou de missions d'expertises pour le compte de partenaires du système éducatif.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

rapidement (une demi-seconde maximum). Quelles sont les opérations intermédiaires impliquées dans le processus de lecture qui permettent d'aller de la perception visuelle à son identification et sa compréhension ? »⁶

Les activités cognitives, impliquées dans les tâches de compréhension d'acquisition de connaissances et de production de textes, mettent en jeu des représentations des connaissances et des croyances des individus lecteurs. Ces représentations influent sur le mode de fonctionnement des processus de traitement des informations langagières.

L'analyse de ces représentations est aujourd'hui possible en raison de la convergence des différentes disciplines impliquées dans l'étude des activités cognitives en général.

Nous mettons l'accent, d'une part:

- sur les processus de traitement, et plus précisément sur les processus de traitement cognitif des textes en langue L2, ainsi que sur les représentations élaborées au cours de ce traitement et, d'autre part

- sur l'analyse du rôle des contextes linguistiques et culturels sur la lecture et la compréhension de texte en langue L2.

⁶ Gaussel Marie 2015.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

1. L'activité cognitive de lecture/compréhension de texte

Les recherches sur les activités langagières et en particulier sur la lecture et la compréhension de texte se sont rapidement amplifiées avec le développement des sciences cognitives.

Rappelons que **les sciences cognitives** sont consacrées à l'étude de la manière dont les connaissances s'élaborent, s'utilisent et se transmettent. Rappelons aussi que cette approche est pluridisciplinaire et comporte un versant théorique et un versant expérimental. Proposer une définition de cette approche pose problème en raison justement de cette pluridisciplinarité, de l'ampleur du champ et des implications et applications pratiques multiples.

Étymologique, le mot « *cognition* » qui vient du latin *cognosco, cognoscere, cognitium* signifie: savoir, comprendre, connaître et donc les sciences cognitives portent sur les mécanismes de la pensée, qu'il s'agisse de la pensée humaine, animale ou artificielle et se consacrent au fonctionnement de l'esprit humain. Les sciences cognitives sont composées de plusieurs disciplines : les neurosciences, les neurosciences cognitives, la linguistique, la linguistique cognitive, l'anthropologie, la philosophie, la psychologie cognitive et l'intelligence artificielle.

Les cognitivistes travaillent sur la compréhension de nombreux phénomènes, tels que les activités langagières, la mémoire, l'attention, les perceptions ou le raisonnement.

Les recherches se multiplient aux États-Unis avec la naissance de la revue *Cognitive Science* en 1977, suivi de la parution du premier rapport sur la situation des sciences cognitives, en 1978.

Dans les années 1980-1990, les recherches en sciences cognitives se développent en France surtout au sein du CNRS et en 1997, Marc Jeannerod fonde l'Institut des sciences cognitives à Lyon. Ces travaux se sont de plus en plus intéressés aux apprentissages scolaires et en particulier à la compréhension et à la production langagière (voir projet -ACI-école-et-sciences-cognitive⁷

⁷<https://docplayer.fr/3484832-Aci-ecole-et-sciences-cognitives.html>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

1.1 Présentation de l'Action Ecole et sciences cognitives

Comme l'ont rappelé les auteurs, *Ecole et sciences cognitives* est définie comme une mission centrale : celle de tisser une nouvelle alliance entre les disciplines concernées par l'étude des processus de développement de l'enfant, les mécanismes de l'apprentissage, les modalités d'acquisition et de transmission des savoirs et les disciplines qui concernent la mise en œuvre de pédagogies "innovantes".

Le champ de la psychologie cognitive, l'un des champs les plus actifs des sciences cognitives et l'un des plus proches des préoccupations didactiques, s'est particulièrement intéressé à la compréhension du langage et plus précisément à la compréhension de texte. Comme l'ont rappelé Guy Denhière, Denis Legros et Hervé Thomas (2010)⁸ « Lire un texte n'a de sens que dans la mesure où cette activité s'accompagne de la compréhension de ce qui est lu. Comprendre un texte, ce n'est pas en rechercher le sens, aucun énoncé n'a un sens, si l'on veut dire par là qu'il possède une propriété sémantique qui lui soit inhérente.

L'énoncé est seulement susceptible de produire une signification si un individu lui en donne une (Le Ny, 1989). Comprendre un texte implique donc de construire sa signification (Denhière et Baudet, 1992 ; Kintsch, 1988) c'est-à-dire construire une représentation mentale cohérente de son contenu (Kintsch et Kintsch, 1991).

Cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction entre un texte composé d'informations explicites et implicites agencées selon les règles d'usage d'une langue donnée et un lecteur disposant de bases de connaissances conceptuelles et linguistiques sur lesquelles interviennent un certain nombre de mécanismes ou procédures (Fayol, 1992b, p. 73) ».

Les auteurs rappellent que « pour décrire ce qui se passe lorsque le lecteur construit la signification d'un texte, la psychologie cognitive et, de façon plus générale, les sciences cognitives fournissent un cadre général d'analyse du fonctionnement de l'individu humain et du traitement de l'information textuelle. Dans ce cadre, l'individu humain est conçu comme un

⁸ *Quatre savoirs fondamentaux à faire acquérir pour vaincre les illétrismes*, Ministère du Travail et des affaires sociales, Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, Mission Interministérielle, Convention DGEFP N°98100162000525, Rapport final.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

système de transformation de l'information, système dont la séquence des modifications d'états est finalisée par un but : transformer de l'information en des représentations mentales.

Il est commode, pour décrire un tel système, d'avoir recours aux notions de processus cognitifs, de structures de connaissances et de les différencier (Britton et Black, 1985 ; Denhière, 1984 ; Deschênes, 1988 ; Giasson, 1990 ; Le Ny, 1990).

On peut donc distinguer plusieurs étapes dans la compréhension de l'écrit, même si certains des processus évoqués peuvent agir en parallèle et/ou se situer à des niveaux de profondeur variables (Denhière et Baudet, 1992 ; Fayol, 1992a ; Ehrlich, M.F., 1994). Les opérations cognitives définissent les processus de changement des états de l'information qui interviennent entre la présentation du texte et l'utilisation ultérieure de la représentation cognitive construite à partir de ce texte.

Comme l'expliquait déjà, il y a plus de deux décennies Marc Souchon (1995)⁹, « Lorsqu'on parcourt les travaux scientifiques consacrés à la compréhension de textes en Langue étrangère (LE), on s'aperçoit qu'en didactique des langues étrangères tout au moins, la plupart du temps, les auteurs n'opèrent pas de distinction entre l'activité de lire entendue au sens de capacité du récepteur à opérer de façon satisfaisante la relation graphèmes/phonèmes et l'activité de compréhension.

C'est ainsi que l'on parle indifféremment de lecture et/ou de compréhension de textes, ces deux termes étant le plus souvent utilisés en alternance. En Langue Maternelle (LM), en revanche, les deux aspects du problème constituent des domaines de recherches séparés. La première hypothèse qui vient à l'esprit pour expliquer cette différence est qu'en LE on a plutôt affaire à des publics "experts" sachant déjà lire dans leur LM. A partir de là en effet, c'est la question de l'accès au sens du texte en LE qui devient prioritaire ».

En accord avec ce point de vue, nous nous sommes engagée dans cette double direction de la recherche sur ce domaine, dans le but d'indiquer les deux orientations possibles, mais surtout les deux champs didactiques et pédagogiques qui en découlent. Cependant, notre recherche portera exclusivement sur la problématique de la compréhension.

⁹« Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen* [En ligne], 10 | 1995, mis en ligne le 22 mai 2007, consulté le 20 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/semen/2981>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

1.2. Les trois types de modèles de compréhension en lecture

La plupart des spécialistes de la lecture/compréhension ont ainsi pu établir trois types de modèles en lecture. Ces modèles ont permis de décrire la façon dont les lecteurs s'y prennent pour traiter les informations lors de la lecture

Il s'agit des modèles, ascendants, des modèles descendants et des modèles interactifs.

Les modèles ascendants ou modèles « *bottom-up* » ou encore modèles dirigés par les données (voir Deschênes, 1988).

Qu'est-ce que lire ? Et quels sont les processus mis en œuvre lors de l'activité de lecture-compréhension ? Les réponses des chercheurs ont été loin d'être homogènes. Trois principaux courants écrites théoriques en psycholinguistique se sont opposés et ne recouvrent pas (tout à fait) les conceptions pédagogiques de la lecture bien connues : appréhension globale *versus* centration sur la combinatoire, accès direct au sens *versus* traduction des formes en formes sonores.

Selon ces modèles, le traitement des informations dirigé par les données s'effectue de bas en haut.

Ces modèles théoriques qui sont les plus anciens, (bottom up), supposent une démarche linéaire et hiérarchisée du lecteur allant des processus psychiques primaires (perception puis assemblage des lettres) à des processus cognitifs supérieurs (production de sens).

L'activité de lecture s'opère donc lettre par lettre et ensuite mot par mot ; ce modèle ne permet pas d'interaction entre les différentes étapes du processus. Le modèle de Gough (1972), le plus connu, est un modèle sériel traitant seulement les processus de décodage de mots et donc de bas niveau et qui ne traite donc pas des processus favorisant la compréhension. Le modèle proposé par Laberge et Samuels en 1974, quant à lui, est similaire à celui de Gough (1972) puisqu'il est sériel et qu'il met seulement l'accent sur le décodage de mots.

Les modèles descendants ou modèles top-down ou encore modèles selon lequel le traitement de l'information lue est dirigé par les connaissances du lecteur. Selon ce type de modèle, le plus célèbre étant celui de Goodman (1970), le lecteur recourt à des processus de haut niveau permettant de lire le message à partir d'indices visuels perçus et anticipés.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Selon ce modèle, le lecteur ne passerait pas du tout par le décodage de mots. Comme le montre Fayol (1992), ces modèles de lecture ne sont pas strictement descendants et les modèles de compréhension en lecture interactifs sont à privilégier.

Les modèles interactifs et qui font aujourd'hui référence, montrent que « lire c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit » (Sprenger-Charolles, 1986).

L'activité de lecture peut être décomposée en un ensemble de processus cognitifs qui peuvent intervenir en parallèle au cours du traitement, et de façon automatisée chez le lecteur expert. Il est nécessaire comme l'a montré Denis Legros d'identifier ces différents processus si l'on veut en faciliter la mise en place chez l'apprenti-lecteur en langue maternelle ou chez l'apprenant en FLE. « Savoir lire consiste en effet d'abord à identifier correctement les mots écrits d'un texte, puis, ensuite, à activer et à sélectionner les acceptions pertinentes des signifiés évoqués par les signifiants identifiés, et à les combiner en unités de signification de taille supérieure » p.119. « Savoir lire consiste en effet à construire des significations en intégrant les unités de signification construites dans une représentation localement cohérente en mémoire de travail.

La conservation en mémoire de travail de ce qui a été construit et antérieurement traité permet d'élaborer une représentation globalement cohérente du contenu du texte lu. Cette représentation, qui subira les règles générales d'affaiblissement des traces en mémoire, sera conservée en mémoire à long terme et utilisée en fonction des situations. La production de la représentation récupérée s'opère en respectant les règles sémantiques, syntaxiques et textuelles en usage (voir Denhière, Marouby-Terriou & Tapiero, 1994) ».

Legros a montré que la complexité de l'activité de lecture est renforcée par le souci de flexibilité qu'on veut imposer très tôt chez le jeune lecteur en le rendant capable de s'adapter à la spécificité du traitement des différents types de textes à lire et aux projets de lecture particuliers proposés de façon à le faire entrer et vivre dans le monde culturel de l'écrit (Fijalkow, 1993). La mise en place des processus impliqués par ces tâches et dans ces situations nécessite que l'apprenant soit "débarrassé" de la charge cognitive des opérations de "bas niveau".

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

C'est comme le rappelle Denis Legros « l'automatisation des niveaux graphophonétiques et morpho-syntaxiques qui permet de libérer l'activité mentale pour les tâches complexes de recherche et de construction du sens. C'est ainsi que si l'on admet généralement dans la plupart des modèles que cette automatisation passe nécessairement par plusieurs étapes (Alégria, Leybaert & Mousty, 1994 ; Bastien, 1997 ; Bastien & Bastien-Toniazzo, 1993), on doit aussi admettre, si l'on s'appuie sur les travaux des spécialistes, que la notion d'étape est contestable et a été contestée, puisqu'on reconnaît que les différents types de traitement qui opèrent sur les différents types de connaissances sont gérés en parallèle dans les modèles mixtes, comme celui de Just et Carpenter (1987) qui est à la fois séquentiel et interactif ainsi que dans les modèles connexionnistes.

S'appuyant sur les travaux de Marcel Adam Daneman et Patricia Ann Carpenter (1980), Just et Carpenter (1992) ont étudié les différences individuelles dans la compréhension du langage en s'appuyant sur la notion de capacité limitée de la mémoire de travail (MDT). Leur modèle ne comporte pas d'espaces de stockage à modalité spécifique dans la mesure où le maintien et le traitement de l'information reposent sur un mécanisme unique d'activation. Ici, la MDT est assimilée à l'exécuteur central tel qu'il est modélisé par Alan Baddeley (1986) où les mécanismes d'activation se substituent aux ressources pour assurer le maintien et le traitement de l'information.

Selon Hilton, 2009)¹⁰, « les différentes « fonctions exécutives » de la MDT sont : de focaliser l'attention (sur telle information ou tel processus de traitement) ; de la maintenir (en cas de traitement prolongé ou de vigilance accrue) ; de la partager (entre deux tâches ou deux modalités d'information) ; de l'aiguiller (switching) d'une source d'information à une autre (ou d'un processus à l'autre) ; d'inhiber certaines informations ou procédures ; de veiller aux traitements en cours (monitoring) ; de se préparer aux traitements à venir (Groeger 2000 : 56 ; Bialystok 2005 ; Segalowitz & Frenkel-Fishman 2005) (p.54) ». La capacité de la mémoire de travail MDT correspond donc à la quantité maximale d'activation disponible. Les traitements sont réalisés à l'intérieur d'un système de production dans lequel les symboles sont manipulés par modification de leur niveau d'activation.

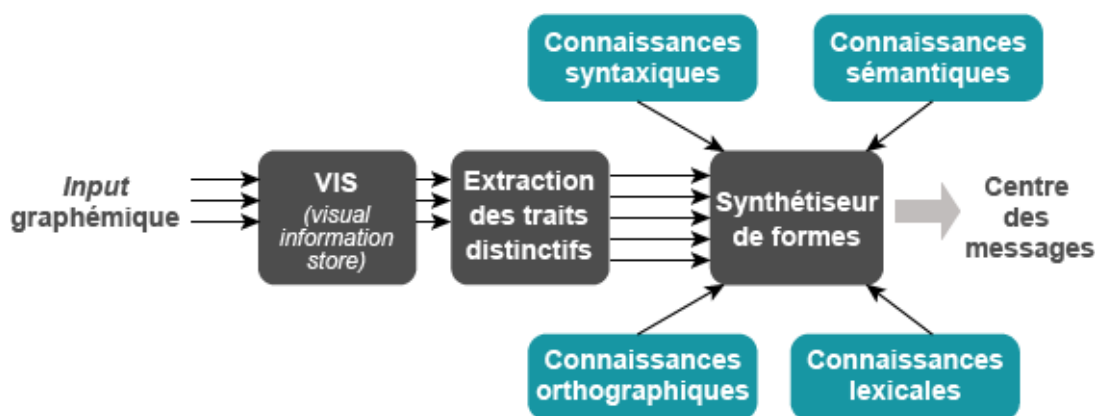
¹⁰<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00605188/document>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Dans le modèle, une règle de production de type « condition-action » propage l'activation d'un élément à un autre. L'élément source détermine les conditions d'activation et l'élément final correspond à l'action. Les traitements sous-jacents à la compréhension sont considérés comme parallèles. Une opération de traitement peut donc être exécutée simultanément à une autre et générer des productions partielles.

En nous appuyant sur le cours sur la lecture d'Isabelle Carignan¹¹, professeure agrégée à l'Université TÉLUQ dans son cours EDU 1022, nous présentons le modèle interactif le plus abouti, le modèle de Rumelhart proposé-il y a plus de 40 ans (1977).

Modèle interactif de la lecture de Rumelhart (1977) proposé par Isabelle Carignan.



Comme l'explique Isabelle Carignan, **au cours de la première étape** le lecteur extrait des « traits distinctifs » des lettres à partir de l'information stockée en mémoire visuelle » (Fayol, 1992, p. 25) comme c'est le cas dans le modèle ascendant de Gough (1972).

La boîte VIS (*Visual Information Store*) du modèle de lecture de Rumelhart (1977), indique la mise en œuvre du processus « emmagasinement d'informations visuelles », et qui représente la mémoire visuelle.

Au cours de la deuxième étape, le processus « synthétiseur de formes » mis en œuvre permet de proposer des hypothèses à l'aide des connaissances orthographiques, lexicales, syntaxiques et sémantiques du lecteur et de l'information écrite (Rumelhart, 1977). Cette deuxième étape rappelle le modèle descendant de Goodman (1970).

¹¹<http://edu1022.teluq.ca/lecture/didactique-de-la-lecture-i/modeles-de-comprehension-en-lecture/>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Au cours de la troisième étape, le processus « centre des messages », permet de gérer les différentes hypothèses.

Pourrait alors se mettre en place une interconnexion entre les différents processus de bas et de haut niveau, ainsi qu'une confrontation des hypothèses.

Selon Isabelle Carignan, ce modèle interactif représente donc une synthèse entre les modèles ascendants et les modèles descendants, mais pour que ce modèle puisse réellement agir comme un modèle interactif, toutes les flèches reliées aux différentes boîtes doivent indiquer une réelle possibilité d'aller-retour constant en cas d'erreurs ou de fausses hypothèses.

Selon Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau (1990) qui défendent les modèles interactifs ont proposé une synthèse de ce point de vue, ils expliquent en effet que « Pour construire la signification d'un texte et d'un message écrit en général, le lecteur utiliserait en même temps et en interaction ses « capacités cognitives générales (et principalement, la pensée et l'attention) et le "déchiffrage », c'est-à-dire le traitement des constituants linguistiques écrits, puis ensuite l'analyse et la synthèse des segments graphémiques.

Selon les auteurs, « ces deux activités seraient elles-mêmes guidées par la "pré-compréhension » du lecteur, et en particulier, ses attentes, ses questionnements, sa familiarité préalable avec les thèmes abordés dans les textes (Allard & Sundblad, 1982). L'acte de lire serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier). Il se situerait au croisement de mécanismes ascendants (la perception d'une lettre ou d'un « bloc de lettres" oriente la saisie d'un mot (ou d'un groupe de mots) et descendants (une hypothèse générale sur le contenu influence l'"identification d'un mot ou d'une lettre) » (p.24).

Liliane Sprenger-Charolles, l'une des grandes spécialistes de l'apprentissage de la lecture a proposé récemment (2016) dans la revue *Pratiques* une synthèse de 30 ans de recherche sur l'apprentissage de la lecture. Elle a en particulier proposé un contenu précis aux relations entre les processus de bas niveau et les processus de compréhension.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Elle écrit en effet que « Sur la base de l'hypothèse que de bonnes capacités de décodage sont cruciales pour la compréhension écrite, une étude française récente a examiné la contribution du décodage et de la compréhension orale à cette capacité (Gentaz, Sprenger-Charolles & Theurel, 2015). Cette étude a pris en compte 392 enfants français de 1ère primaire scolarisés dans des zones d'éducation prioritaire. Ce groupe a été divisé en trois sous-groupes selon le niveau de décodage des enfants, évalué par la lecture de pseudo-mots ».

Trois résultats importants ressortent de cette étude. Tout d'abord, le niveau de compréhension écrite est expliqué principalement par le niveau de décodage dans le groupe des décodeurs faibles et moyens alors que, chez les bons décodeurs, il est surtout expliqué par le niveau de compréhension orale. Ensuite, le pourcentage d'enfants ayant un problème de compréhension écrite est plus élevé dans le groupe de faibles décodeurs (55 %) que dans les deux autres groupes (7 % chez les décodeurs moyens et 0 % chez les bons décodeurs). Enfin, seulement 6 enfants (1,5 %) ont un déficit de compréhension écrite avec des capacités intactes en décodage, en compréhension orale et en vocabulaire.

Comme l'a écrit encore Liliane Sprenger Charolles, « Le but de la lecture est la compréhension de ce qui est lu. Cependant, comme l'indiquent les données présentées dans cet article, la plupart des difficultés d'apprentissage de la lecture s'expliquent non pas par des difficultés de compréhension, mais par des difficultés d'identification des mots écrits.

C'est là un résultat essentiel pour une pédagogie fondée sur la preuve (Dehaene, Lambertz-Dehaene, Gentaz, Huron, & Sprenger-Charolles, 2011). En effet, dans la mesure où l'objectif principal de l'enseignement est de permettre à l'enfant de parvenir à comprendre ce qu'il lit de la même façon qu'il comprend ce qu'il entend, l'enseignant doit l'aider à développer des capacités d'identification des mots écrits rapides et précises. (...). Cela requiert une formation correcte en linguistique, en particulier une bonne connaissance des correspondances graphème-phonème (basée sur des données de corpus et non sur quelques exemples *ad hoc* !) ainsi que d'un autre domaine dans lequel l'écrit diffère fortement de l'oral : la morphologie ». Une des conclusions de Liliane Sprenger Charolles est que l'enseignement/apprentissage doit inclure :

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

« Une approche des composantes syntaxiques et sémantiques du langage impliquées dans la compréhension, composantes pour lesquelles les différences entre écrit et oral sont relativement peu importantes.

Cela requiert également une bonne connaissance des travaux de psycholinguistique, en particulier de ceux qui ont porté sur l'identification et la validation des moyens pouvant permettre aux enfants de bien apprendre à lire ».

(Voir Conférence Legros et Crinon, 2003¹² « Identification des mots écrits et traitement phonologique ».

Selon Denis Legros (1988), « l'évolution, l'enrichissement et la convergence des disciplines vers l'élaboration de modèles de référence communs ont rendu possible la construction d'un nouveau champ à l'interface sémantique linguistique et sémantique psychologique : la sémantique cognitive ».

Selon Vincent Nyckees (2007) « la sémantique cognitive a indéniablement cassé le jeu de la sémantique traditionnelle. Que l'on se définisse plutôt comme empiriste ou comme rationaliste, que l'on se déclare réaliste, idéaliste ou expérientialiste (...), le modèle traditionnel permettait en effet un certain consensus, s'agissant, non pas certes de l'origine de nos connaissances, mais de leur forme et de leur organisation... (p. 4). Aujourd'hui, comme l'a montré Nyckees (2003), les spécialistes prennent davantage en compte le rôle fondamental du langage et, plus généralement, des grands vecteurs de l'activité humaine que sont les signes, et les textes, tels qu'ils sont compris individuellement et collectivement à travers l'histoire des langues et des significations et sa dimension culturelle.

Les travaux réalisés dans ce nouveau champ ont pour objectif d'étudier ces représentations et leur rôle dans le fonctionnement de l'individu, non seulement pour comprendre les processus mis en jeu dans les activités langagières, mais encore pour faciliter la mise en place de situations d'apprentissage efficaces. Cependant, les contextes linguistiques et culturels ont souvent été laissés de côté dans les modèles de référence.

¹²<http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-identification.asp>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Comme l'a bien montré par exemple Carole M'Bengone de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville au Gabon, dans sa thèse de doctorat, « Dans le contexte de la mondialisation, de la formation et de l'enseignement/apprentissage, la prise en compte des connaissances construites dans le milieu culturel de l'individu apprenant, des usages des langues en contact et de leurs effets sur l'apprentissage de la langue seconde (français) et en langue seconde et des contextes locaux s'impose (Gani, 1991 ; Legros & Maître de Pembroke, 2001 ; Noyau, 2001). C'est d'ailleurs la prise en compte de ce point de vue qui nous permet de nous inscrire dans les nouveaux champs de recherche et les nouveaux "designs pédagogiques en émergence" (Leu, Castek, Coiro, Gort, Henry, & Lima, 2004).

Le modèle mental est la conceptualisation par le sujet de ses représentations issues des situations d'apprentissage et autres expériences (Johnson-Laird, 1983). Il sert de cadre de référence pour le traitement des informations perçues par le sujet (Tiberghien 1991). Du point de vue de l'interprétation sémantique, par exemple, le cadre de référence d'une expression verbale ne sera pas le monde réel, mais la représentation de celui-ci sous forme de modèle mental. (Baudet 1991).

Elle nous permet, en particulier, d'ouvrir des perspectives nouvelles dans le champ de la didactique cognitive de la compréhension et de la production de textes en contexte plurilingue et pluriculturel (Cordier & Legros, 2005 ; Hoareau et *al.* 2005a ; 2005b) » (p. 6).

Selon Legros, Acuna et Maître de Pembroke (2006), « dans la cité mondialisée, le texte devenant, avec la téléconférence ou l'apprentissage collaboratif à distance, un vecteur privilégié de l'échange, et de la construction des connaissances, la prise en compte de ces contextes linguistiques et culturels s'impose plus que jamais (voir Tail & Mills, 2003), non seulement dans les cadres théoriques de référence de traitement du texte et les paradigmes méthodologiques qui en dépendent, mais aussi dans l'élaboration d'une didactique interculturelle du texte » (p. 116).

Comme l'a constaté Florence Rémy-Thomas (2008)¹³ « l'évolution des sociétés contemporaines implique de plus en plus de travailler avec un public qui se caractérise par sa diversité linguistique mais on continue de penser dans notre système éducatif que la formation

¹³<https://journals.openedition.org/rdlc/2927>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

des enseignants en langues doit conduire à être un spécialiste d'une langue particulière, sans se préoccuper de la mise en place d'un véritable dispositif intégrant cette diversité dans la formation (Castellotti, 2001 : 367, Alleman-Ghionda *et al.*, 1999).

En effet, il n'existe pas dans les formations universitaires actuelles en didactique des langues, une réflexion d'ensemble sur la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle comme proposition unifiée apportant des pistes didactiques adaptées aux classes où l'hétérogénéité linguistique est particulièrement représentée.

Les universités du Mans, de Tours et certains Instituts Universitaires de Formation des maîtres (Grenoble, Reims, Bordeaux, Montpellier) ont mis en place un programme particulier caractérisé par des contenus qui répondent à de tels objectifs. Ainsi, à travers l'expérimentation mise en place à l'université de Paris III, nous voulons rendre compte du fait que de nouvelles pistes de réflexion sont offertes quant à la prise en compte des langues premières des élèves qui ne sont pas valorisées socialement » (p.24).

En reconnaissant l'importance du travail cognitif que l'apprenant met en œuvre lorsqu'il construit ses compétences lors de l'apprentissage d'une langue, Florence Rémy-Thomas (2008) a montré qu'un rapprochement entre la didactique des langues premières et des langues secondes et/ou étrangères était possible.

C'est la raison pour laquelle elle a considéré que les approches plurielles pourraient permettre de contribuer à la constitution d'une culture didactique commune dans la formation des enseignants de langues.

Florence Rémy-Thomas a ainsi montré que l'identité culturelle de l'enseignant ou futur enseignant évoluait, au-delà de la culture éducative à laquelle il appartient lorsqu'il est confronté à un nouveau modèle de culture didactique, ancré dans un contexte socio-éducatif plus en phase avec la réalité hétérogène qu'il côtoie ou sera amené à côtoyer.

1.3.Lecture et compréhension de texte

Selon Souchon (1995), les recherches sur la compréhension de textes et plus précisément sur la compréhension de texte en langue étrangère ne concernent pas l'activité de déchiffrement du lecteur. Les travaux sur la mise en relation graphèmes-phonèmes en langue étrangère sont

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

relativement peu nombreux¹⁴. Ce constat est selon l'auteur regrettable dans la mesure où lorsqu'on analyse les processus mis en œuvre dans la compréhension de textes en langue étrangère, il est impossible d'exclure totalement ceux qui relèvent du traitement de la chaîne graphémique et leurs effets possibles sur les opérations de construction du sens.

Si l'on analyse les travaux de recherche conduits dans le domaine de la compréhension des textes en FLE ou en langue étrangère, on a constaté qu'en didactique des langues étrangères par exemple, les chercheurs n'opèrent généralement pas de distinction entre l'activité de lire, entendue au sens de la capacité à opérer de façon correcte la relation graphèmes/phonèmes et l'activité de compréhension. C'est ainsi que dans la plupart des travaux, on a parlé indifféremment de lecture et/ou de compréhension de textes, dans la mesure où ces deux termes sont le plus souvent utilisés en alternance.

En revanche, en langue maternelle, les deux dimensions du problème constituent des domaines de recherches différents. Selon Souchon, l'hypothèse probable pour expliquer cette différence est qu'en langue étrangère, on a plutôt affaire à des publics "experts" sachant déjà lire dans leur langue maternelle et donc la question importante et prioritaire est celle de la construction de la signification du texte en langue étrangère.

La lecture et la compréhension de texte sont des activités cognitives complexes et qui occupent une place centrale dans le système scolaire. Apprendre à lire et à comprendre sont en effet des objectifs fondamentaux pour les apprenants et pour les acteurs de l'enseignement et de l'éducation. La maîtrise de la langue et de la compréhension de l'écrit conditionne en effet la réussite scolaire et universitaire et constitue l'un des principaux fondements de l'insertion sociale et de la liberté d'expression et de réflexion.

Ces activités sont ainsi considérées comme des compétences transversales, et donc indispensables à la construction des connaissances, connaissances de la langue et des textes et connaissances du monde, véhiculées par les textes (voir Denhière & Legros, 1983 ; 1989).

¹⁴ Voir la thèse de Wahiba Gourdache *Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture en français langue Etrangère : Transfert des compétences métaphonologiques* (Université de Batna 2)

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Pour comprendre le fonctionnement cognitif du lecteur dans les activités de compréhension de texte, l'analyse des processus mis en œuvre dans ces activités et des représentations mentales qui en résultent ainsi que de leurs caractéristiques s'impose, comme de nombreux travaux l'ont montré (voir par exemple Denhière & Baudet, 1992 ; Denhière & Legros, 1989 ; Fayol, Gombert, Lecocq et Sprenger-Charolles, & Zagar, 1992).

Les représentations servent en effet de base de données aux activités de compréhension, de production et d'acquisition de connaissances (Piolat & Roussey, 1992). Il va de soi que ces recherches ont un impact évident sur la didactique et la pédagogie de la compréhension de texte.

Ainsi par exemple, comme l'a rappelé Khadidja Lehmim dans sa thèse (2015), Gagné (1976) qui est un précurseur en la matière a introduit les théories cognitivistes en milieu éducatif et élaboré une schématisation du processus du traitement de l'information. « Selon cet expert, l'apprentissage est décrit comme un processus de transformation ayant trait aux structures mentales et aux représentations internes de l'individu.

Aussi, faut-il tenir compte, si l'on souhaite favoriser et développer de façon efficace l'apprentissage, d'autres variables importantes, intrinsèques et extrinsèques à l'individu telles que ses connaissances, ses croyances et son environnement socioculturel.

Il s'agit de méthodes et de pratiques pédagogiques qui tiennent compte « ...des particularités de l'individu et de ses représentations ; et donc favoriser des activités faisant appel à la mémoire à long terme ; mettre en place des stratégies faisant appel à la résolution de problème et qui développent le processus métacognitif des apprenants. ». D'où tout l'intérêt porté, ces dernières années, aux travaux de recherche menés par les spécialistes en psychologie cognitive et en psycholinguistique » (p.34).

1.4. Les représentations mentales

L'étude des représentations est certes complexe. En effet, comme l'ont montré, par exemple, Denis Legros et Sandrine Cosqueric (1995), « la psychologie cognitive n'est pas purement computationnelle, et ne se réduit pas à des calculs sur des symboles, c'est-à-dire sur les données qui font partie de la base de connaissances de l'individu. Il n'y a pas correspondance entre monde représenté et monde représentant. Le signifié n'est pas le référent, mais la

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

représentation du référent, c'est-à-dire le monde conceptualisé par l'esprit » (p. 195).

Ces représentations sont élaborées par les êtres humains à partir d'invariants cognitifs déterminés par le traitement des informations perceptives. Ces invariants sont conçus comme des schèmes organisateurs des représentations sémantiques (voir Legros 1988). Des recherches conduites en sémantique cognitive (Denhière & Baudet, 1992) permettent d'analyser ces invariants cognitifs qui rendent possible l'élaboration des représentations du monde aboutissant à la construction des modèles mentaux, des connaissances et des croyances représentant des portions du "monde expérimenté", c'est-à-dire du monde vécu et incarné par l'individu humain et à la base de la cognition incarnée (voir la notion de « *embodied cognition* », dans Varela, 1988, Varela, Thompson et Rosch, 1993) ou de cognition enracinée (« *grounded cognition* » dans Barsalou, 2010).

Les dispositifs linguistiques permettent d'exprimer et de décrire ces invariants. Comme l'a montré Denis Legros (1989), les connaissances sur un domaine du monde ont généralement été conçues comme une théorie explicite de ce domaine du monde (voir aussi Lacks, 1996). Les connaissances ont alors été conceptualisées et décrites par les spécialités de la linguistique cognitive et des sciences cognitives en général comme un ensemble de propositions sémantiques « déclaratives » qui peuvent être explicitées par le langage et donc verbalisées (Fodor, 1975, voir aussi Guy Denhière et Serge Baudet, 1992 ainsi que Jean François Le Ny, 1992). Noton que Jean François Le Ny dans un chapitre intitulé *Éléments de psycholinguistique cognitive : des représentations à la compréhension*¹⁵ paru dans l'ouvrage dirigé par Catherine Fucks « *La linguistique cognitive* » (pp.155-170) a présenté les concepts clés de la psycholinguistique et leur développement. Nous renvoyons à l'ouvrage de Legros et Marin (2010) pour une présentation de la suite de ces travaux (voir Marin et Legros, 2010, chapitre 4 *Psycholinguistique cognitive de la compréhension de textes*¹⁶).

Comme le rappelle Brigitte Chamak (2004), « C'est au milieu des années quatre-vingts que se sont multipliés les ouvrages consacrés aux sciences cognitives. Le psychologue Howard Gardner a publié, en 1985, une *Histoire de la Révolution cognitive* qui expliquait que le noyau

¹⁵<https://books.openedition.org/editionsmsmh/7066>

¹⁶<https://www.cairn.info/psycholinguistique-cognitive--9782804156664-page-61.html>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

central des sciences cognitives était constitué par la psychologie et l'informatique. Le lien entre ces deux domaines, *via* les techniques de l'information, passait par le cognitivisme.

Le postulat central du cognitivisme réside dans l'hypothèse selon laquelle la cognition est essentiellement la manipulation de représentations symboliques. A l'origine de ce modèle, caractéristique de l'intelligence artificielle, se trouve l'idée que toutes nos réflexions pourraient être décrites sous forme d'une suite d'opérations logiques. Pour un cognitiviste, la pensée humaine procède de la même façon qu'un programme informatique. Elle combine des opérations logiques effectuées sur des symboles abstraits. »

Dans son livre, *Le langage de la pensée*, en 1975, le psychologue cognitiviste Jerry Fodor décrit un état mental comme étant caractérisé par une relation qu'entretient l'esprit avec une certaine proposition exprimée dans un langage formel, le "mentalese"³. En 1983, il propose sa théorie de la modularité qui postule que l'esprit humain est constitué de modules destinés à traiter, de façon automatique, un type très limité d'informations. Il assimile donc les facultés cognitives à des modules de traitement de l'information.

Fodor considère la pensée comme un automate traitant des "entrées" (input) et produisant des "sorties" (*output*) ; l'état interne du système correspondrait à nos états mentaux et nos représentations mentales. Cette théorie computationnelle de l'esprit considère les individus comme des systèmes traitant de l'information.

C'est la raison pour laquelle elles sont accessibles et immédiatement mobilisables dans les différentes activités langagières. Cependant, puisque ces connaissances sont reconnues et communicables, elles doivent être sémantiquement stables et invariantes comme l'ont montré les cognitivistes spécialistes du traitement de l'information et de la cognition.

La sémantique cognitive fournit donc des outils qui permettent de rendre compte de cette invariance comme l'ont montré Jacques François et Guy Denhière, (1990) et ces outils rendent possible la conception et la description de ces connaissances dans un format qui les rend directement manipulables aussi bien par des systèmes d'aide à l'apprentissage que par des systèmes informatiques.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Cependant, comme l'a constaté Denis Legros (1988), même pour les spécialistes et les chercheurs en psychologie cognitive, la tâche n'est pas du tout aisée, elle est même d'une grande complexité. La notion de connaissance, comme constituant d'une théorie d'un domaine du monde est très ambiguë dans la mesure où elle désigne à la fois, le champ théorique que la science a construit sous la forme d'un discours "propositionnel" qui représente le contenu sémantique du domaine et le savoir intériorisé, non conscient, et donc implicite et souvent pas toujours explicitable, même par le spécialiste du domaine.

Notons que le vaste champ de la « sémantique cognitive » prend aussi en compte les dimensions culturelles, historiques et linguistiques. Comme l'a montré Nyckees (2007), Lakoff et Johnson (1980) par exemple il y a décennies n'ont cessé dans leurs travaux d'évoquer ces dimensions de l'expérience humaine lorsqu'ils évoquent la situation de l'homme dans le monde. Ces dimensions jouent pour ces auteurs un rôle important dans la compréhension humaine et, partant, dans leur théorie de la signification¹⁷.

En outre, comme l'a montré Denis Legros, (2007), les connaissances peuvent être « médiées » et personnalisées par des facteurs contextuels et/ou des interprétations individuelles particulières. En effet, ce ne sont pas uniquement des connaissances sur le monde, évoquées par le texte qui interviennent lors de l'activité de compréhension et de production. En effet, comme l'a montré par exemple André Jacques Deschênes, (1988), ce sont aussi nos systèmes de croyances, c'est-à-dire la façon dont on se représente le monde, qui affectent l'organisation des connaissances en mémoire.

Legros et Baudet (1996) dans leur article *Cohérence et vérité. Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'établissement de la vérité propositionnelle* paru dans International Journal of Psychology¹⁸ ont ainsi montré que la différence de signification qu'un individu établit entre une connaissance, c'est-à-dire une représentation qu'il pense être vraie, et une croyance, c'est-à-dire une représentation qu'il ne peut estimer quant à sa valeur de vérité, est pertinente dans la mesure où elle affecte les activités de compréhension et d'interprétation des textes. On comprend alors l'importance de ces systèmes de croyances comme fondements culturels des individus et leur rôle dans les activités de compréhension et d'interprétation des textes.

¹⁷<http://journals.openedition.org/corela/1538>

¹⁸<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/002075996401016>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Nous rappelons tout d'abord les grandes caractéristiques de l'activité cognitive de compréhension de texte pour mieux comprendre les spécificités de la compréhension des textes littéraires. La plupart des spécialistes de la compréhension de texte, et des cognitivistes en particulier, définissent la compréhension comme une activité cognitive complexe qui met simultanément en œuvre des processus de perception, d'activation des connaissances en mémoire, de mémorisation, de coordination et de contrôle.

Cette activité est tellement complexe dans la mesure où elle met en œuvre une multitude de processus qu'elle nécessite un coût attentionnel extrêmement élevé.

1.5. Lecture et compréhension de récits

Selon Teresa Azucena Acuña, Denis Legros et Colette Noyau (1993)¹⁹, les activités cognitives de construction de la représentation sémantique du contenu du texte dans les tâches de lecture et de compréhension de texte et plus précisément de récits sont nombreuses et complexes et ont fait l'objet depuis trente ans de multiples travaux (voir Denhière & Baudet, 1992 ; Denhière, Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles, & Zagar, 1992 ; Legros et Mecherbet, 2010).

Selon Acuna, Legros et Noyau (1993), « Grâce notamment aux travaux des spécialistes de la linguistique textuelle (voir Adam, 1985), les recherches conduites depuis trois décennies sur la compréhension du récit (voir Denhière, 1984 ; Fayol, 1985) ont permis d'étudier l'effet de facteurs individuels : âge, (voir Denhière, 1979), milieu socioculturel d'origine (voir Baudet & Denhière, 1988) et de facteurs textuels:(...) charge affective (voir Legros, 1988 ;1990), importance relative des informations (voir Baudet, 1989 ; Denhière & Le Ny, 1980), relations causales entre les événements (voir Denhière & Baudet, 1989) sur les différences phases de l'activité de traitement (...).

Selon Teresa Azucena Acuña, Denis Legros et Colette Noyau (1993), « Les résultats obtenus au cours des dernières décennies ont montré que la compréhension faisait intervenir des éléments extérieurs au texte : *le modèle de situation* (van Dijk et Kintsch, 1983) ou *le modèle mental* (Johson-Laird, 1983) activé par le lecteur et "qui est utilisé comme univers référentiel pour interpréter les expressions du texte et intégrer en mémoire les significations construites".

¹⁹http://colette.noyau.free.fr/upload/TA_DL_CN-v_longue.pdf

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Dans la plupart des modèles actuels, inspirés des modèles de van Dijk et Kintsch (1983) et Kintsch (1988), les auteurs admettent que la lecture et la compréhension d'un texte supposent : - l'activation des signifiés évoqués par les signifiants identifiés, - la sélection des acceptions pertinentes de manière à les combiner en unités de signification de taille variable » (p. 2).

Le traitement du niveau micro-structurel du texte est caractérisé par une activité de segmentation du texte par le lecteur (identification des mots, mise en relation des mots et des groupes de mots, lien entre prédicat et argument...) et le traitement macro-structurel au cours duquel les lecteurs se construisent une représentation de la situation décrite par le texte. Au cours de ce traitement cognitif du texte, les lecteurs passent par une phase préliminaire de traitement à la compréhension elle-même. La reconnaissance des structures du texte et la hiérarchisation des informations qu'il contient en fonction de leur importance relative.

La compréhension d'un texte consiste ensuite à faire émerger une représentation mentale du contenu sémantique du texte qui dépasse la surface du texte. Les cognitivistes définissent la compréhension d'un texte comme la capacité à construire, à partir des informations contenues dans le texte et des connaissances antérieures du lecteur, une représentation mentale cohérente du monde évoqué par le texte.

1.6 Traitement de surface et traitement sémantique

Comme l'a montré Hilton (2009) « le passage du niveau débutant (ou faible) au niveau avancé peut être décrit précisément en termes d'un déplacement de l'effort attentionnel de l'apprenant. Lorsque les lecteurs ont un niveau de maîtrise faible, les traitements « de bas niveau », c'est-à-dire de la surface textuelle, nécessitent beaucoup d'effort attentionnel. Ils doivent en effet « articuler les nouveaux sons, déchiffrer les sons, reconnaître les mots, trouver la bonne forme morphologique des mots tout en parlant ou en écrivant.

Ils doivent « trouver les mots » et les agencer dans la phrase, ce qui nécessite une gymnastique cognitive considérable en particulier en activant la L1 pour trouver les formes voulues en L2. Lorsque les lecteurs ont un niveau avancé en L2, ils ne pensent même plus à toutes ces opérations, car elles sont automatisées, et ils peuvent alors porter presque toute leur attention au traitement sémantique, c'est-à-dire à la construction et la gestion du sens.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Cependant les résultats d'une recherche conduite par Hoareau, Legros, Gabsi, Makhoul et Khebbab, (2006) ont permis de montrer que les lecteurs consacrent une partie de leurs ressources cognitives, au cours de la lecture d'un texte, au traitement de la surface linguistique des textes en langue étrangère, c'est-à-dire le traitement des lettres, des syllabes et des mots, tout en construisant en parallèle des représentations sémantiques du contenu global du texte.

Les résultats obtenus sont en accord avec les recherches sur la compréhension de textes en langue L2 ou en langue étrangère qui ont montré que même des apprenants de niveau avancé retiennent bien les informations issues de la structure de surface, mais qu'ils éprouvent des difficultés à retenir le contenu sémantique du texte (voir Gaonac'h, 1990 ; McLaughlin, Rossman & McLeod, 1983).

De plus, et contrairement aux lecteurs plus compétents en langue étrangère ou en FLE, les lecteurs débutants rappellent beaucoup moins d'informations du texte lu. Et surtout ils rappellent à court terme des informations identiques à celles du texte lu, mais qu'ils oublient rapidement, alors que les lecteurs plus experts rappellent surtout les informations sous forme similaire dans la mesure où ils ont traité, lors de la lecture, le texte au niveau sémantique ce qui explique qu'ils ont retenu les idées issues de la représentation sémantique et non pas les mots.

De même, la focalisation sur la structure de surface conduit les apprenants débutants en langue étrangère à moins bien hiérarchiser l'information. Selon Teresa Acuña (1997), les contributions respectives des différents niveaux de la représentation construite au cours de la lecture d'un texte explicatif dans le cadre du modèle de construction-intégration de Kintsch (1988) qui permet d'analyser plus finement la représentation construite d'un texte (voir Denhière, Legros & Tapiero, 1993; Kintsch, Schmalhofer, Welsch & Zimny, 1990; Tapiero, 1992), en particulier d'un texte lu en langue étrangère.

Comme Denhière, Lemaire, Bellissens et Jhean-Larose (2004) l'ont rappelé, Kintsch postule qu'un modèle cognitivement plausible de la compréhension de textes se doit d'être guidé par les connaissances du lecteur. Les connaissances générales sur les mots, la syntaxe, les relations spatiales, le monde, etc. contraignent et rendent possible la construction des différents niveaux de représentation du discours: structure de surface, micro- et macrostructure sémantiques, modèle de situation (voir van Dijk & Kintsch, 1983).

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Selon Jacques Lecavalier (2003), « Les marqueurs de relation » qui favorisent la cohésion du texte ont fait l'objet de très nombreux travaux de recherche. En didactique de l'écriture et de la production écrite, par exemple. La plupart des auteurs ont d'ailleurs généralement pris l'habitude de distinguer le plus souvent trois fonctions principales appelées opérations du discours : la connexion, la cohésion et la modalisation (Béguelin, 2000, p. 123-124).

La notion de cohésion est très souvent mal définie (Paret, 2003a). Comme l'ont montré certains auteurs, cette notion est d'ailleurs généralement appelée « reprise » dans la nouvelle grammaire didactique (Genevay, 1994, p. 168). L'auteur montre en effet que « les marqueurs de relation peuvent remplir ces trois fonctions, bien qu'inégalement.

Les notions de « connecteur », de « marqueur de reprise » et de « marqueur de modalité » (...) couvrent toutes les trois le champ des opérations discursives.

Cependant, prises isolément, elles ne possèdent pas une extension équivalente à celle du concept de marqueur de relation (p. 24).

Christian Vandendorpe interviewé par Guy Denhière dans le Numéro 57 de la revue *QuebecFrançais*, en mars 1985²⁰ explique en s'appuyant sur les travaux de Kintsch le rôle des représentations dans l'activité de compréhension.

Dans la partie suivante, nous abordons la problématique de l'activité cognitive de compréhension de texte en Langue 2L.

2. L'activité cognitive de compréhension de texte en L2

L'étude du rôle des représentations sur la compréhension de textes en langue seconde permet d'analyser le poids relatif de la structure de surface des représentations et les effets de son interaction avec la structure sémantique sur la compréhension. Lorsqu'un individu de langue maternelle française lit un récit dans une langue étrangère qu'il connaît plus ou moins, les connaissances initiales nécessaires à la construction de cette signification concernent donc non seulement les connaissances du monde, mais aussi celles de cette langue.

²⁰la compréhension de textes à l'intelligence artificielle <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1985-n57-qf1216376/47260ac/>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Denis Legros a entrepris une série de recherches avec Teresa Acuña et Colette Noyau, (Acuña, Legros & Noyau, 1993 ; 1994) afin d'étudier le rôle de ces deux types de connaissances dans la construction de la signification d'un récit.

2.1 Analyse des représentations

Comme l'a montré Denis Legros dans son HDR²¹ (1997) « Si l'on veut comprendre le fonctionnement cognitif de l'individu, en particulier dans les diverses activités langagières, qu'il s'agisse de la lecture et de la compréhension de texte ou de la production d'écrits, l'analyse des représentations s'impose. Les représentations servent en effet de base de données aux activités d'acquisition de connaissances (Caillies & Denhière), de production verbale (Piolat & Roussey, 1992) et de compréhension de textes. Elles sont construites par les lecteurs à partir d'invariants cognitifs déterminés par le traitement des informations perceptives et conçus comme des schèmes organisateurs des représentations sémantiques » (p.109).

2.2 Rôle de la sémantique cognitive

La sémantique cognitive - c'est-à-dire, le domaine de recherche spécialisé dans l'étude des processus cognitifs de construction de la signification (Voir François, 2010 ; Zufferey et Moeschler, 2013).- permet d'analyser, d'une part, ces invariants cognitifs qui rendent possible la catégorisation des représentations du monde et de comprendre ainsi le processus de construction des modèles mentaux, des connaissances, et des croyances représentant des parties du "monde expérimenté" par l'individu, pour reprendre les termes de Denhière et Baudet, (1992), c'est-à-dire le monde perçu, compris et « vécu » par les individus humains et, d'autre part, les moyens et les outils linguistiques capables d'exprimer et de décrire ces invariants.

Selon Denis Legros dans son HDR²², en 1997 « 'dans sa conceptualisation classique, telle qu'elle est formulée par Platon, Descartes, Kant ou Leibniz, ou dans sa formulation moderne tel qu'elle apparaît chez les spécialistes de l'intelligence artificielle (Sabah, 1988), le rationalisme définit les connaissances sur un domaine comme une théorie explicite de ce domaine du monde (voir Lacks, 1996).

²¹ 1997. Habilitation à Diriger des Recherches : *Le rôle des représentations dans l'acquisition de connaissances, la compréhension et la production de textes*. Université de Paris VIII (Direction: G.Denhière ; membres du jury : F. Cordier, M. Gaudaire, R. Ghiglione, A. Piolat). Université de Paris 8 (Bibliothèque de l'Université de Paris 8).

²² Op. Cit.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Les connaissances peuvent alors à ce moment être conceptualisées et décrites comme un ensemble de propositions déclaratives et qui peuvent être explicitées et donc formulées et décrites par le langage (Fodor, 1975). C'est la raison pour laquelle, selon Smolensky (1988), ces connaissances sont directement accessibles et immédiatement mobilisables. Cependant, puisque ces connaissances sont reconnues et donc communicables entre les individus et entre les différentes générations d'individus, elles doivent être fiables, sémantiquement stables et invariantes, comme l'a montré Serge Baudet, (1991).

La sémantique cognitive fournit des outils qui permettent de rendre compte de cette invariance, comme l'ont montré Jacques François et Guy Denhière, (1990). C'est pourquoi Denis Legros, à la suite de Denhière et François considère qu'il est alors possible de concevoir et de décrire ces connaissances dans un format linguistiques qui puisse les rendre directement manipulables aussi bien par des systèmes informatiques que par des systèmes d'aide à l'apprentissage. Les auteurs reconnaissent cependant, la tâche n'est pas aisée.

En effet, selon Denis Legros dans son HDR²³ la notion de connaissance, comprise comme constitutive d'une théorie d'un domaine du monde ou d'un « micro-monde », c'est-à-dire une partie du monde est nécessairement ambiguë dans la mesure où elle désigne à la fois, le champ théorique et le corps de doctrines que la science a construit sous la forme à la fois d'un discours "propositionnel" mais aussi d'un savoir intériorisé par un individu humain, non conscient, et donc implicite, mais parfois non explicitable de l'expert.

De plus, les connaissances peuvent être médiées par des interprétations contextuelles et/ou personnelles. En effet, ce ne sont pas uniquement des connaissances sur le monde, évoquées par le texte qui interviennent lors de l'activité de compréhension et de production (Deschênes, 1988), ce sont aussi nos systèmes de croyances, c'est-à-dire la façon dont on se représente le monde, qui affectent l'organisation des connaissances.

2.3. Connaissances et croyances

Nous avons montré que la différence de signification qu'un individu établit entre, d'une part, une connaissance, c'est-à-dire une représentation qu'il pense être vraie, et, d'autre part, une croyance, c'est-à-dire une représentation qu'il ne peut estimer quant à sa valeur de vérité, est

²³Op. Cit.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

pertinente dans la mesure où elle affecte les activités de compréhension et d'acquisition de connaissances nouvelles (Legros & Baudet, 1996).

2.4. Rôle des connaissances du monde et de la langue sur la compréhension de texte

Cette approche de l'activité de compréhension du récit fournit au psychologue une situation qui permet d'analyser le rôle spécifique des connaissances linguistiques dans la compréhension des textes, et au chercheur en acquisition des langues, un moyen d'explorer la façon dont les apprenants réalisent une activité de lecture de textes, selon leur niveau de connaissances en langue étrangère.

Dans les activités de compréhension de récits en langue L2 ou en langue étrangère (voir Burgain, 2018 ; Gaonac'h & Lahmiti-Riou, 1989), les niveaux des représentations des textes activés ne semblent pas identiques et n'ont pas le même poids que ceux qui sont activés lors de la lecture d'un récit en langue maternelle, y compris pour les apprenants avancés. Ces auteurs supposent une plus grande focalisation de l'attention sur le traitement des niveaux phonographique et syntaxique, par rapport au niveau sémantique du texte.

Comme le montre Gaonac'h (1990), « le faible degré d'automatisation des processus de bas niveau en langue étrangère - c'est-à-dire les composantes graphémiques, phonologiques, lexicales et morpho-syntaxiques - conduit généralement les lecteurs à accorder à ces composantes plus d'importance que dans le cas de la langue maternelle ». C'est ce qui conduit les lecteurs à un coût cognitif plus élevé en situation de langue étrangère.

Ces lecteurs en effet éprouvent des difficultés à traiter les processus de haut niveau comme la prise en compte du contexte, la référence à une structure textuelle, le repérage des indices textuels comme les types de phrases, l'agencement par connecteurs, les anaphores, etc.... Il s'agit selon l'auteur non pas d'une incapacité fonctionnelle, mais plutôt d'une répartition différente des ressources et opérations cognitives au fil de la lecture. Il faudrait alors entraîner le lecteur apprenant à automatiser les processus de bas niveau surtout dans l'apprentissage de la lecture en langue étrangère. L'auteur propose alors par exemple de s'appuyer sur des stratégies de décryptage des unités de haut niveau, c'est-à-dire des unités sémantiques.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

En d'autres termes, les ressources cognitives mises en œuvre pour réaliser la tâche ne sont pas réparties de la même façon dans les deux cas. Acuna, Legros et Noyau (1993) ont constaté, à la suite de la lecture d'un récit en langue maternelle par des enfants Mapuches du sud de la Patagonie, un oubli de la forme littérale de ce qui vient d'être lu, au profit d'une mémorisation de la signification (voir Legros et Denhière, 1997; Tapiero, 1992).

2.5. Traitement de la surface textuelle et traitement sémantique en langue L2

En langue étrangère, comme le rappelle Legros, Acuna et Noyau (1993), McLaughlin, Rossman et McLeod (1983) ont observé, au cours de la mémorisation, un maintien de la structure de surface, même pour les énoncés appartenant à la macro-structure du texte.

Ce constat a permis aux auteurs de supposer que le traitement sémantique "n'efface" pas le traitement de la surface textuelle. C'est ainsi que des auteurs ont pu observer chez des apprenants de niveau avancé une conservation parallèle des aspects littéraux et des aspects sémantiques. Dans la plupart des travaux sur la compréhension de récits en langue étrangère, les auteurs ont surtout étudié le rôle de différents marqueurs textuels sur l'activité de traitement : marqueurs de succession temporelle ou de relation de causalité (Allen & Allen, 1985), macro- ou micro-organisateurs discursifs (Chaudron & Richards, 1986).

Cependant, les travaux sur les contextes plurilingues et pluriculturels sur la compréhension de texte en L2 ont permis de faire de grandes avancées dans la recherche sur la compréhension de texte.

3. Effet du contexte plurilingue et pluriculturel sur la compréhension de texte en L2

Selon Legros, Acuña et Maître de Pembroke (2006) dans un article de la revue *Langages*, un numéro spécial consacré aux Unités du texte, « la prise en compte des contextes semble remettre en cause l'assimilation du système cognitif humain à un système de traitement de l'information.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

En effet, la psychologie cognitive n'est pas seulement computationnelle et ne se réduit pas à des calculs sur des symboles. Contrairement à l'intelligence artificielle, et à de nombreux systèmes de traitement automatique ou de simulation, la psychologie cognitive du traitement cognitif du texte prend en compte non seulement le contenu des états intentionnels (Searle, 1983 ; Davidson, 1984), mais aussi les contextes linguistiques et culturels, comme l'a montré en particulier Van Dijk, 1999) », (p. 123), voir aussi le rapport du colloque de clôture du projet « Processus d'apprentissages et contextes linguistiques et culturels » du 10 au 11 Septembre 2015 – Université de Koudougou, Bukina Faso²⁴.

Acuña, (1992) et Acuña, Legros et Noyau, (1993) ont étudié à la fois au niveau quantitatif et au niveau qualitatif les processus cognitifs de mise en mémoire de séquences de niveaux d'importance différents et constitutives d'un récit lu en langue étrangère chez des lecteurs-apprenants de niveaux académiques différents. Les séquences du récit étaient des séquences narratives et des séquences descriptives. Les premières décrivent des actions et des événements qui font avancer l'histoire, alors que les secondes proposent une description des personnages et des lieux dans lesquels se déroulent les actions.

Les énoncés produits dans des tâches de rappel par les lecteurs de façon identique à ceux des mots du texte, encouragent les auteurs à faire l'hypothèse d'une meilleure mémorisation, et donc d'un meilleur traitement global, ou bien d'un meilleur traitement de surface au détriment d'un traitement sémantique, alors que les énoncés mémorisés et rappelés sous forme semblable leur permettent de faire l'hypothèse d'un traitement sémantique.

3.1. Effets du contexte linguistique, culturel, géographique sur la compréhension de texte : le cas de la Patagonie

Enfin, les recherches de Teresa Azucena Acuña en Argentine s'appuient sur une conception élargie de la notion de culture. Dans ses recherches en effet conduites dans le sud de la Patagonie auprès d'enfants mapuches, elle a montré que non seulement le contexte linguistique et culturel est à la base de l'activité de compréhension, mais aussi le contexte culturel dans toutes ses dimensions et, en particulier, dans sa dimension géographique.

²⁴<https://lewebpedagogique.com/infocpu/files/2015/09/VF-RAPPORT-GENERAL-COLLOQUE-FINAL-PA-CLC.pdf>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Teresa Acuna (Acuña, Latorre, Huenaiuen & Legros, 2004) a conduit des recherches en Argentine, dans le sud de la Patagonie dans la région de Neuquen – là où les trous dans la couche d'ozone sont les plus importants - sur la perception et la compréhension des changements climatiques et, en particulier, sur la compréhension de ces phénomènes par les enfants appartenant à une population indienne locale, « les mapuches ».

Une partie de cette population vivait à l'époque dans l'eau, au pied des glaciers, car les glaciers fondent, et dans la tradition orale.

Une autre partie vivait en zone urbaine et était scolarisée. Teresa Acuña a travaillé avec ces deux populations et a conduit auprès d'eux une recherche expérimentale dans le but d'analyser l'effet du contexte linguistique, culturel, géographique sur la compréhension d'un énoncé oral sur les causes et les conséquences des changements climatiques. Ce texte a été lu aux enfants mapuches vivant dans les zones inondées aux pieds de la Cordillère des Andes (groupe G1) et aux enfants mapuches scolarisés (groupe G2).

Elle a montré que la perception des phénomènes physiques, et en particulier, le réchauffement de la température, la fonte des glaciers de la Cordillère des Andes et les inondations causées par le réchauffement climatique s'appuient chez les enfants mapuches vivant dans la tradition orale et au pied des glaciers sur l'observation directe des phénomènes et donc sur une conception de la causalité intentionnelle des changements des états du monde, c'est-à-dire que les changements d'états du monde sont causés par l'homme, et par ses différentes activités qui touchent son environnement (Causalité intentionnelle).

En revanche, Teresa Acuna a observé que les enfants mapuches scolarisés et qui vivent généralement dans les zones urbaines ont une représentation des changements des états du monde et donc des changements climatiques apprise à l'école et qui s'appuie sur une conception de la causalité du monde physique. Ainsi, cette conception s'explique donc non pas par des causes humaines et c'est-à-dire intentionnelles, mais par l'environnement et le monde physique qui se modifient. Teresa Acuña a ainsi mis en évidence l'importance et le rôle du contexte géographique et de l'environnement sur l'élaboration et le développement des représentations du monde, et plus précisément sur les représentations des changements climatiques (Acuna, à paraître ; Acuña & Legros, 2007 ; 2009 ; voir Projet TCAN, CNRS, Legros).

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Ces recherches conduites sur la compréhension de texte en langue L2 en contexte plurilingue et pluriculturelle ont ainsi permis de mettre en évidence, d'une part, l'importance de la prise en compte (i) de l'effet du contexte linguistique et culturel sur la compréhension des mécanismes de fonctionnement cognitif du lecteur, et donc dans le traitement cognitif des textes (voir Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhlouf, & Gabsi, 2007) et, (ii) d'autre part, de la nécessité de la mise en rapport des savoirs culturels traditionnels avec les savoirs scientifiques d'aujourd'hui.

3.2 Perspectives nouvelles pour la recherche et la didactique de la compréhension de texte

Ce type de travaux permet ainsi d'ouvrir des perspectives nouvelles non seulement à la recherche sur le traitement cognitif des textes et des énoncés textuels, mais aussi à la didactique de la compréhension de texte en langue L2 et en langue étrangère.

Dans leur ouvrage *Processus enseignement/apprentissage et contextes culturels et linguistiques* Denis Legros, Afsata Paré/Kaboré et François Sawadogo proposent une synthèse de travaux sur l'enseignement/apprentissage des compétences à comprendre et à produire des textes documentaires scientifiques en français, en contexte plurilingue et numérique. « Plus globalement, Il s'agit pour ces auteurs de s'interroger sur les approches pédagogiques des enseignants (à l'université et au secondaire) et leurs interactions avec le contexte culturel et linguistique. Ces travaux réalisés dans le cadre du projet « Processus d'apprentissage et contextes culturels et linguistiques » se situent au carrefour des sciences cognitives, des sciences du langage, de la didactique et de la pédagogie ».

Ils s'intéressent aux effets de la prise en compte des contextes linguistiques et culturels sur les processus de compréhension et de production d'écrits. Cette démarche permet de concevoir des approches didactiques et de mettre en œuvre des séquences pédagogiques en contexte plus efficaces du point de vue des apprentissages.

Le contexte d'une tâche a toujours été considéré comme essentiel et déterminant dans sa réalisation, aussi bien au niveau de son contenu qu'au niveau des modalités de sa mise en œuvre.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Dans les tâches scolaires et universitaires, l'individu apprenant est impliqué dans des activités de compréhension, de production d'écrits et de construction de connaissances, qui ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche et qui ont mis en évidence l'importance du contexte de l'apprenant ou du groupe classe. Cependant, les recherches relatives aux contextes culturels et linguistiques et à leurs effets sur les activités langagières, plus généralement sur les activités d'apprentissage ou d'enseignement/apprentissage, sont récentes et ont fait l'objet de peu de travaux, notamment dans le contexte africain. Ces recherches deviennent, à l'ère de la généralisation du numérique et de la cité mondialisée, indispensables aux adaptations de l'école et à la préservation de l'identité des individus.

De plus, ce domaine de recherche complètement nouveau fournit ainsi des informations précises et précieuses aux responsables politiques et leur permet de prendre des décisions en toute connaissance de cause sur les politiques de recherche et éducatives à impulser à l'ère du plurilinguisme et de la société numérique (voir Kail et Fayol, 2003²⁵ ; Paré-Kaboré, Sawadogo, & Legros 2016 et voir par exemple le projet de recherche LUCSI à la cité des Sciences à Paris²⁶ ou le projet ACI *Ecole et Sciences cognitives*²⁷).

Le projet du LUCSI lancé en juillet 2003 comportait de nombreux programmes et le programme « *Apprentissage en contexte numérique* » (responsable Denis Legros²⁸ p.14) avait pour but d'engager une réflexion sur les usages des NTIC dans le domaine de l'apprentissage en contexte numérique, non plus de façon générique, mais à partir de certaines applications de ces technologies dans des domaines de l'apprentissage très précis et très différents.

Il s'agissait de provoquer une confrontation entre disciplines et domaines, afin de dégager de nouvelles problématiques, de nouvelles approches et de favoriser l'émergence de nouvelles méthodologies tournées vers l'efficacité pour les apprenants et non plus vers la seule performance

²⁵ Les Sciences cognitives à l'école, Paris, PUF, <https://www.cairn.info/les-sciences-cognitives-et-l-ecole--9782130534976.htm>

²⁶ <http://www.cognition-usages.org/lucsi/docs/lucsi.pdf>

²⁷ http://accres.ens-lyon.fr/accres/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/neuros_apprentissage/esc.pdf

²⁸ <http://www.cognition-usages.org/lucsi/docs/lucsi.pdf>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

technique. L'état des travaux conduits dans le cadre de ce programme n'a pas permis selon Denis Legros de répondre complètement aux attentes.

En revanche, il s'est ouvert à d'autres domaines de développement qui n'ont pu encore être finalisés. C'est ainsi que l'impact des caractéristiques culturelles des NTIC sur le sort de leurs usages et de leurs pratiques dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement a fait l'objet de pistes de réflexion et d'orientations de travail.

Le projet a permis de proposer une réflexion sur les usages, et plus précisément sur « l'utilité », « l'utilisabilité » et « l'acceptabilité » de ces systèmes (Tricot, Plégat-Soutjis, Camps, Amiel & Morcillo, 2003).

L'« utilité » des outils et des systèmes d'aide à l'apprentissage a fait l'objet de nombreux travaux (voir Legros & Crinon, 2003). Cependant, « de très bons outils, très bien promus par leurs concepteurs, voire remarquablement étayés d'un point de vue didactique, se sont révélés "inutilisables". Par ailleurs, des outils pourtant faciles à utiliser ne sont pas parvenus à entrer dans les pratiques » (Tricot et al., 2003, p. 391, voir Dillon & Gabbard, 1998).

La non prise en compte de tous ces aspects du problème peut en partie expliquer le manque d'efficacité et l'échec des politiques de développement des NTIC dans l'enseignement et la formation (Papadoudi, 2000). Le *Versants cognitif et technologique : Ecriture collaborative, révision et NTIC* (Responsable Denis Legros). La réflexion conduite, en particulier, autour de ces trois programmes de recherche, mais aussi autour d'autres comme l'étude du rôle des cartes cognitives dans la co-construction des connaissances (Basque, & Pudelko, 2003 ; Pudelko, Basque, & Legros, 2003) qui ont pour point commun, les aides informatiques à la construction des connaissances, en présentiel ou à distance a permis de faire émerger de nouvelles problématiques, d'enrichir en particulier la réflexion sur les usages et de concevoir dans la mesure des moyens de nouvelles expérimentations et de recueillir de nouvelles données.

Le projet ACI *Ecole et sciences cognitives* conduit en France avait un double objectif : « d'une part, promouvoir ou renforcer les études concernant le développement de l'enfant et les apprentissages et d'autre part, construire les interfaces nécessaires entre pratiques pédagogiques, didactique et recherches fondamentales en sciences cognitives. Pluridisciplinaire par nature, l'étude du développement trouve dans les sciences cognitives un cadre particulièrement fécond. » (p.1).

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Nous pensons que ce type de programme de recherche est exemplaire dans la mesure où le type d'action proposée peut « jeter des ponts entre la recherche scientifique et la didactique et ainsi « réinitialiser » la pédagogie et redynamiser l'école qui manque cruellement d'ouverture sur le monde de la connaissance et le monde de la recherche.

Comme a tenté de le montrer Hélène Papadoudi-Ros (2014) « des outils théoriques et méthodologiques communs aux chercheurs et aux praticiens sont nécessaires pour clarifier le statut des TIC dans le monde de l'éducation. Nous avons proposé, d'abord, le concept de statut didactique, afin de saisir la complexité de la situation et de l'objet ; nous avons ensuite mené une réflexion sur la problématique de la médiation technique associée aux conditions d'exercice de l'activité enseignante/apprenante instrumentée.

C'est pourquoi selon Hélène Papadoudi-Ros (2014) « il est impératif de ne pas s'occuper seulement de l'outil sous son aspect technique / dans sa technicité, mais d'observer surtout la nature des contenus et leurs langages (les registres sémiotiques, les discours, les documents, et actuellement la numérisation, etc.). Ainsi, le passage des outils à la médiation technique et aux pratiques médiatiques participe au mouvement continu engagé, selon les objectifs et les moments : passage du matériel/contenant au contenu didactique, du contenu au langage, de l'artefact matériel à l'artefact symbolique ; passage de la notion de canal, de support, de médium, à la notion d'outil de travail, de moyen d'action et d'instrument (moyen et schèmes d'action) et à la méthode de travail.

Tous ces constats retrouvent sans doute un écho dans l'actuelle préoccupation sur les capacités d'apprendre des jeunes *digital natives*. Enfin, le passage de la qualité de l'outil à la qualité des rapports ; passage d'une approche d'auxiliaire à une approche qui observe les TIC comme des catalyseurs, des agents intelligents – amplificateurs et transformateurs des tâches et de l'activité éducative et sociale. C'est d'ailleurs le concept de dispositif qui a actualisé ces dimensions, comme le dispositif nommé technico-sémio-pragmatique par Peraya (1999), qui nous rappelle la complexité de la médiation technique, mais aussi sa complémentarité avec la médiation humaine. Les deux mettent en lumière l'évolution des médiations plurielles et possibles dans l'espace social et éducatif (qui se déclinent à des degrés divers dans la formation « présentielle et dans la « formation à distance »), et sont à notre sens centrales dans les études portant sur les TIC ».

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Cette diversité qui rend difficile la constitution d'une identité disciplinaire forte semble se renforcer – se compliquer ? – encore dans le contexte actuel sous l'influence de nouveaux facteurs tant extérieurs qu'internes aux disciplines elles-mêmes.

Rappelons le point de vue de Daniel Peraya (TECFA, FPSE, Université de Genève) et Jean Pierre Meunier (Département de Communication Université Catholique de Louvain) dans leur article de 1999 *Vers une sémiotique cognitive*, non publié, et qui rend compte de la complexité de la médiation technologique dans les apprentissages à l'aide des outils numériques et de ses effets sur son analyse.

.« Tout d'abord, (selon les auteurs) le développement des technologies de la communication et de l'information, des "nouveaux" médias, a contribué à rapprocher ces sciences des disciplines technologiques, de l'informatique et de l'ingénierie des télécommunications notamment.

Deuxièmement, le poids de ces médias et leur rapide pénétration à tous les niveaux de la pratique sociale – l'éducation et les loisirs en constituent un bon exemple – ont contribué à renforcer la composante technologique des dispositifs médiatiques tout en diffusant plus largement encore que les médias classiques une ("technoculture").

Enfin, l'ouverture au cognitivisme dont il sera question ici montre bien combien les sciences de la communication demeurent perméables à l'évolution générale des sciences humaines et plus particulièrement de celles qui leur ont servi et leur servent encore de modèles, de "patron méthodologique" [Barthes, 1944], de source d'inspiration théorique et méthodologique ».

Avec la transformation des modes de transmission des savoirs, des processus de qualification et d'évolution des métiers, ou encore avec le changement des environnements, institutionnels et économiques, le débat sur les usages des TIC dans la formation ne peut que se complexifier.

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Les activités humaines dans leur ensemble sont aujourd'hui bouleversées par les transformations que le numérique impose au cœur même de la vie quotidienne de chaque individu. Les conditions de travail sont profondément transformées par une dislocation spatio-temporelle qui brouille les frontières entre les temps et les espaces d'activités publics et privés.

Il va de soi que la transformation numérique n'est pas réductible à ses seuls aspects techniques : elle bouleverse en effet l'ensemble des conditions de vie, de sociabilité, de travail, de communication, d'accès à l'information à la connaissance et au savoir. Le monde qui s'ouvre aujourd'hui à l'ensemble des populations est celui des réseaux.

Selon Claire Lemerrier (2005)²⁹, « l'intérêt pour les réseaux en sciences sociales ne renvoie pas seulement à une mode : il est lié à la volonté de dépasser déterminisme des structures et modèle simpliste du choix rationnel, en s'intéressant au lien social, aux aspects organisationnel (...). Mais on ne saurait se contenter de repérer l'existence de telle ou telle forme de « réseau », car il faut surtout se demander si ces « réseaux » sont ou non hiérarchisés, multipolaires, mouvants ou tenaces, à quels moments ils fonctionnent plutôt comme des ressources ou au contraire comme des contraintes pour les individus ou les groupes... Autant de questionnements qui permettent d'éviter les plus simplistes théories de la modernité ».

Il est très probable que l'usage des TIC tend de plus en plus à se conjuguer avec une certaine perception de la performance (individuelle ou collective), une certaine perception des compétences, une certaine perception des besoins des élèves (Fichez, 2002 ; 2007 ; Grevet, 2006). Comme le pense Hélène Papadoudi-Ros dans son propos final³⁰, « Il est sans doute important de repenser ce qui fait la spécificité des processus d'enseignement et des processus d'apprentissage et de fixer les priorités en éducation » (p. 97).

Conclusion partielle

Nous avons présenté dans ce premier chapitre intitulé *Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue* une brève synthèse de quelques recherches importantes et exemplaires conduites en psychologie cognitive de la compréhension de textes, et en particulier des textes narratifs en général et des récits en particulier.

²⁹<https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2005-2-page-88.htm>

³⁰<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01438229/document>

Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue

Nous avons surtout mis l'accent sur les processus de traitement cognitif, et plus précisément le traitement cognitif des textes en langue L2 ou en Français Langue Etrangère, mais aussi sur l'analyse du rôle des contextes dans toutes leurs dimensions, linguistiques, plurilingues et pluriculturels sur l'activation des connaissances stockées en mémoire à long terme et l'activation et la mise en œuvre des processus de compréhension de textes en langue L2 et sur les représentations construites au cours de la lecture.

Dans le chapitre suivant, *Cognition et compréhension du texte littéraire en L2*, nous allons présenter quelques données de base et pertinentes issues de travaux de recherche réalisées sur la compréhension des textes littéraires en langue L2 et qui s'appuient sur les apports des recherches conduites dans différents champs des sciences cognitives.

Chapitre 2.

Cognition et compréhension du textelittéraire en L2

Introduction

Nous présentons dans ce chapitre intitulé *Cognition et compréhension du texte littéraire en L2* une synthèse de quelques-uns des travaux de référence sur (2.1.) la compréhension de texte et l'interprétation des textes littéraires, sur (2.2.) la compréhension de ces types de texte en Français Langue Etrangère (FLE) et en langue L2, avant de présenter quelques travaux (2.3.) sur l'effet du contexte plurilingue sur la compréhension de ces textes.

Depuis quelques années sont apparues plusieurs approches nouvelles des textes littéraires et de leur traitement qui relèvent des sciences humaines en général, et plus précisément, des sciences cognitives.

Ces nouvelles approches sur le traitement du texte renouvellent complètement le paradigme de la recherche sur la compréhension et l'interprétation des textes

L'étude du fonctionnement cognitif de l'individu lecteur impliqué dans les tâches de compréhension de textes a conduit un certain nombre de chercheurs spécialistes en psychologie cognitive et orientés vers l'étude des processus de traitement de l'information à rompre avec les approches qui consistaient à valider les modèles linguistiques. Ils interrogent donc aujourd'hui la langue et les productions langagières comme un moyen de découvrir des traces des structures et des opérations cognitives. L'analyse de ces productions constitue alors pour ces chercheurs des traces matérielles de ces structures mentales et des processus d'élaboration de ces structures.

Le linguiste ou le didacticien de l'apprentissage des langues peut alors contribuer à la modélisation du fonctionnement cognitif de l'individu lecteur en langue LE ou en langue L2. Le traitement des problèmes de la référence a permis à tout un secteur de la linguistique de réintroduire l'individu humain dans ses modèles. Les rapports et les relations entre représentations langagières et représentations mentales sont ainsi devenus l'objet central des conceptualisations développées à la fois par la psychologie et la linguistique, mais aussi par la didactique de l'apprentissage des langues.

Ainsi, par exemple, Kamp (1981) a développé il y a près de quarante ans une nouvelle approche des représentations discursives selon laquelle le texte et le discours sont conçus comme un ensemble d'instructions permettant aux lecteurs de construire une représentation mentale. La prédication est ainsi devenue un phénomène et un objet linguistique universel qui résulte des activités cognitives (Denhière, 1983 ; 1984 ; Kintsch, 1974 ; Le Ny, 1979 ; 1988).

Denis Legros dans son HDR (1991), a montré que « les activités cognitives, impliquées dans les tâches de compréhension de textes mettent en jeu les représentations des connaissances et les croyances de l'individu. C'est pourquoi, il est nécessaire d'étudier ces représentations puisqu'elles déterminent le mode de fonctionnement des processus de traitement des informations langagières.

L'analyse de ces représentations est aujourd'hui possible en raison de la convergence des différentes disciplines impliquées dans l'étude des « objets textuels » et des réorientations théoriques provoquées par le développement des travaux sur le texte (Denhière, 1991). Ces représentations fournissent des observables analysés par la linguistique notamment, et constituent une voie d'approche indispensable à l'étude des activités langagières impliquées dans le traitement des textes (François & Denhière, 1997).

Le modèle mental est généralement conçu comme la conceptualisation par l'individu lecteur de ses représentations issues des situations d'apprentissage et autres expériences de la vie quotidienne (Johnson-Laird, 1983). Ce modèle mental sert de cadre de référence pour le traitement des informations perçues par le lecteur (voir Tiberghien 1991). Du point de vue de l'interprétation sémantique, par exemple, le cadre de référence d'une expression verbale ne sera pas le monde réel, mais la représentation de celui-ci sous forme de modèle mental. (Baudet 1991).

L'analyse des activités langagières et en particulier des modèles mentaux nécessitent donc une approche pluridisciplinaire. L'étude de l'activité verbale mise en jeu au cours des tâches de compréhension de textes peut ainsi se faire de façon sérieuse scientifiquement grâce à la coopération avec les autres disciplines qui ont pour objet commun --le texte--et sur lequel elles peuvent converger et même s'unir pour contribuer au développement des sciences cognitives.

Selon Souchon (1995) « Le modèle de référence est le plus souvent cité est celui de Kintsch 1988 "*construction-activation*". Par rapport aux précédents proposés par ce même chercheur (en particulier van Dijk et Kintsch 1983), il présente les particularités suivantes : "Le rôle de la connaissance est considérablement étendu dans la mesure où la base de texte devient une structure beaucoup plus riche qu'auparavant.

En effet, elle ne contient plus seulement les propositions directement dérivées du texte, mais chacune de ces propositions apporte aussi un certain nombre d'autres propositions qui sont étroitement connectées avec elle dans le réseau de connaissances (...). La base de texte qui en résulte est alors conçue comme un réseau dans lequel une activation qui s'étend très largement provoque en même temps un traitement très rapide. Le modèle construction-intégration proposé permet selon les auteurs de meilleurs résultats sur ce point" (p.180). Mais présentons d'abord les trois principaux types de modèles de compréhension de texte.

Ainsi ces recherches ont permis d'aborder l'étude et la recherche sur les activités cognitives de traitement des textes littéraires, puis l'étude des activités cognitives de traitement des textes littéraires en FLE ou en langue L2.

1. Activité cognitive de compréhension du texte littéraire

1.1 Représentations linguistique du texte littéraire

Pour de nombreux linguistes et spécialistes du texte, l'analyse du matériel textuel permet seule d'accéder à la compréhension du texte. Comme l'a rappelé Denis Legros (1997), « Selon Riffaterre (1978 ; 1983), *la signification* d'un texte littéraire est construite dans la discursivité, c'est-à-dire qu'elle résulte de la succession linéaire des unités d'information. *La signifiante* est alors le produit d'un tout unifié. C'est pourquoi la construction du texte poétique, et plus généralement du texte littéraire est régie, selon cet auteur, essentiellement par l'ordre de la métaphore et du parallélisme (voir Jenny, 1976, 1990).

Pour Jean Cohen (1976), par exemple, comme le rappelle Denis Legros (1997)³¹ la signification du texte poétique et plus généralement du texte littéraire, « s'opère à partir d'une structuration textuelle qui s'élabore à la fois sur l'axe paradigmatique, par un usage de formes déviantes par rapport à la langue du « parler ordinaire » pour reprendre les termes de l'ouvrage de Françoise Gadet et Emmenuelle Guerin (2015) qui permet une réactivation de la signification des unités de la micro-structure et sur l'axe syntagmatique, par l'utilisation de la redondance qui renforce l'intensité et la densité de la signification des unités micro-structurelles et facilite ainsi la construction de la cohérence globale du texte.

³¹ Op. Cit. p. 59

En reprenant les termes de Legros (1997), nous considérons que « L'efficacité de la mimésis poétique et littéraire n'a ainsi rien à voir avec une adéquation des signes aux choses, puisque le critère de surdétermination qui en résulte se substitue aux critères de vérité ou de ressemblance avec la réalité et le monde.

Les spécialistes de l'étude des caractéristiques du texte poétique et du texte littéraire se donnent donc pour tâche de repérer les signifiés et les significations qui se construisent sur l'axe vertical, d'analyser les effets de renforcement de ces significations (résultant notamment de l'effet des métaphores) qui sont produits sur l'axe horizontal, de façon à pouvoir dégager ce qu'ils appellent la signifiante du texte poétique et plus généralement du texte littéraire, ce que le psychologue appelle sa macro-structure » (p.59).

Comme l'a montré Denis Legros, Rastier dans plusieurs de ses articles (1983 ; 1984 ; 1985), consacrés à la sémantique interprétative a tenté ce type de travail, en analysant deux vers d'Apollinaire (1983), un extrait de Zola (1984), et des "énoncés étranges" (1985).

« Pour ce faire, François Rastier a étudié l'impression référentielle qui se dégage de ces textes au moyen de la théorie des isotopies. En analysant, non pas les référents du monde, mais les référents intralinguistiques, c'est-à-dire les différentes isotopies, et donc en ne se plaçant que sur la dimension syntagmatique, il parvient à proposer une interprétation non seulement des énoncés, mais des textes, et à analyser les différents types d'impression référentielle (simplifié vs multiplié) produits ».

1.2. Représentation du texte littéraire et représentation de ce qui est dit par le texte

Nous pensons que l'analyse du texte poétique proposée par Legros en 1991³² est en grande partie applicable au texte littéraire en général. Le texte littéraire comporte en effet des éléments structuraux, mais aussi un vaste dispositif de procédés à la fois syntaxiques, sémantiques et rhétoriques, qui font que l'on reconnaît immédiatement un texte comme littéraire. Les manipulations par le poète et l'écrivain de ces caractéristiques et de ces spécificités conduisent les lecteurs à des différences de traitement, ce que les chercheurs en particulier les poéticiens ont tenté d'approcher et d'analyser. Julia Kristeva par exemple a été la première en

³²Legros, D. (1991). Le Traitement du texte poétique. In G. Denhière (Ed.), Le traitement cognitif du texte, *Psychologie Française*, 36, 2, 187-196)

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

1966 à diffuser les idées de Bakhtine de façon marquante en France, dans son article « *Le mot, le dialogue et le roman* » et republié en 1969³³ (Kristeva, 82-112). Dans cet article, Julia Kristeva introduit pour la première fois le terme d'intertextualité.

Elle montre ainsi que tout texte se construit comme une sorte de mosaïque de citations, dans la mesure où tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. A la place de la notion d'intersubjectivité s'installe alors celle d'intertextualité. Julia Kristeva substitue, ce faisant, la matérialité du texte à la notion psychologique d'intersubjectivité, se conformant ainsi au primat structuraliste du texte sur la personne psychologique.

Meutsch (Meutsch, 1989, Meutsch et Schmidt, 1985) a présenté à des sujets expérimentaux un court texte littéraire et un texte explicatif, et Meutsch a alors observé, à travers les réponses des sujets à des questionnaires à voix haute qui suivaient la lecture des textes, des différences de traitement.

Les participants en effet qui ont lu le texte littéraire surmontent plus facilement les difficultés de compréhension, en construisant des représentations plus élaborées, en produisant différentes significations possibles ou en changeant de schémas (voir Vipond & Hunt, 1984).

Comme l'a rappelé Denis Legros (1997), van Peer (1990) a interprété en effet les différences de significations produites en invoquant ce qu'il nomme la "signifiante", c'est-à-dire la dimension esthétique du texte littéraire. Les lecteurs, au cours de leurs activités de traitement, activent en effet leurs connaissances sur le monde, sur la langue, sur les textes, mais aussi sur les normes et les valeurs poétiques et littéraires. La perspective théorique des schémas aussi bien que l'explication orientée vers les stratégies (van Dijk & Kintsch, 1983), impliquent le rôle des connaissances initiales et notamment des conventions littéraires et poétiques sur l'activité de traitement (Clark & Murphy, 1982).

Ce ne sont pas en effet uniquement les schémas textuels particuliers à une culture qui interviennent, mais toutes sortes de schémas conventionnels et notamment des schémas spécifiques aux textes poétiques et littéraires (Brewer, 1980 ; Pléh, 1988) aussi bien que des patrons métacognitifs appris ou imposés socialement et utilisés durant la compréhension des textes.

³³ *Semeiotikê. Recherches pour une sémanalyse*, Seuil, 1969

1.3. Compréhension du texte poétique et modèles mentaux

Selon la théorie des modèles mentaux, la compréhension d'un texte est conçue comme une séquence d'activation, par l'information véhiculée par le texte, de modèles mentaux préexistants à la lecture du texte (représentations types). Les textes utilisés pour valider cette hypothèse étaient des textes en prose (Garnham, 1981 ; Mannes & Kintsch, 1987). Meutsch (1986) suggère qu'il est possible d'utiliser de la même façon des textes littéraires et poétiques.

Le traitement d'un texte, qu'il soit poétique, littéraire, ou non, consiste à mettre à jour progressivement un modèle du monde représenté par le texte (représentation occurrente). Les énoncés traités apparaissent comme des ensembles d'instructions qui permettent de construire ou de modifier ce modèle. Traiter un texte, c'est construire ou enrichir un modèle mental. Dans la mesure où ces modèles du monde sont plus vastes et plus complexes que les seules représentations des informations contenues dans les textes et qu'ils sont utilisés pour traiter ceux-ci, il est normal que les performances de lecture en soient affectées (voir Denhière & Baudet, 1989).

Si des résultats expérimentaux permettent de valider l'hypothèse de l'intervention de tels modèles dans le traitement des textes en prose, aucune donnée empirique ne vient pour l'instant soutenir cette hypothèse pour le traitement du texte poétique. D'autres recherches entreprises par Guy Denhière et Denis Legros sur l'organisation et le rôle des connaissances en mémoire et poursuivies par Legros et ses doctorants ont montré leur pertinence et leur efficacité pour faire avancer la recherche sur la compréhension (Ben Ismail & Legros 2015 ; Ben Ismail Ben Romdhane, Alkhatib, Legros 2015).

Par exemple, les résultats des expériences conduites à Tunis par Dorsaf Ben Ismail et Denis Legros (2015) ont mis clairement en évidence la nécessité de prendre en compte non seulement les connaissances en mémoire du lecteur, mais encore l'organisation de ces connaissances en mémoire. C'est en effet à partir d'une même modélisation des connaissances en mémoire qu'ils ont montré qu'il était possible, d'une part, de concevoir des systèmes d'aide à la compréhension et à la construction de connaissances : liens hypertextes, questionnaires d'aide à l'activation des connaissances et de diagnostic, cartes conceptuelles et, d'autre part, de rendre compte de leur efficacité et de leur pertinence par rapport au fonctionnement et aux activités mémorielles des lecteurs.

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

La comparaison des résultats obtenus aux tâches de rappel et à la production de cartes conceptuelles ont ainsi permis de montrer que les lecteurs pouvaient avoir la représentation du domaine en mémoire, mais qu'ils éprouvaient des difficultés à la verbaliser. Les auteurs concluent que ce n'est pas parce que les lecteurs éprouvent des difficultés à rappeler un texte de façon précise et cohérence qu'ils n'ont pas compris le texte. Les travaux sur les rapports entre compréhension de texte en L1 et en L2 est donc indispensable pour la recherche sur la compréhension de texte en contexte plurilingue (Walter, 2004).

Selon Dorsaf Ben Ismail et Denis Legros, les résultats ont permis de faire quelques avancées sur la connaissance des rapports entre représentation des connaissances en mémoire, compréhension de texte et systèmes d'aide à la compréhension. Leur recherche sur les rapports entre mémoire, mémorisation et compréhension de texte en contexte plurilingue est indispensable à l'heure de la mondialisation et de la généralisation de l'utilisation d'internet et des réseaux sociaux comme l'a montré par exemple Mueller-Frank, 2013).

Les recherches sur les littératies numériques et plurilingues modifient les rapports entre cognition, mémoire, multimédia et apprentissage et imposent de prendre en compte les contextes plurilingues et pluriculturels des apprenants (Bounouara & Legros, 2012 ; Legros & Bounouara, 2010 ; Lyman-Hager, Johns, Nocon & Davis, 2002). Elles ouvrent de nouvelles perspectives dans le domaine de la recherche sur l'apprentissage et la didactique de la compréhension de texte.

Denis Legros a ainsi montré que depuis quatre décennies la signification, qui apparaissait à tous les carrefours de la recherche, annonçait (voir Molino, Soubin et Tamine (1979), l'amorce d'un nouveau paradigme avec tous le succès que l'on connaît aujourd'hui.

Le développement des sciences cognitives a en effet favorisé, notamment dans le domaine de la compréhension de textes et en particulier des textes littéraires, l'élaboration de modèles qui permettent de mieux comprendre les activités humaines de traitement des textes. Si le traitement du texte littéraire peut lui aussi être modélisé comme un processus de construction d'un modèle mental, les caractéristiques des poèmes et des textes littéraires en général, et notamment les dispositifs de "défamiliarisation", jouent un rôle d'instructions spécifiques pour construire ou modifier ces modèles au fur et à mesure de leur traitement.

La particularité du traitement des poèmes comme l'a montré Denis Legros et des textes littéraires en général réside dans la complexité de la genèse de ce modèle mental. L'étude de la

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

compréhension des textes nécessite le recours à des modèles d'activation et de diffusion de l'activation au détriment des modèles qui envisageaient la compréhension comme une instanciation de schéma(s). Ce travail devra donc être poursuivi dans une direction qui nous permette d'envisager le traitement en parallèle des différents niveaux de la représentation construite.

Comme l'ont montré tous les travaux cités ci-dessus, focalisé sur l'activité de lecture, et donc sur les processus de lecture et de compréhension, le cognitivisme et plus précisément la psychologie cognitive permet de renouveler complètement la manière dont on envisage l'interprétation des textes et plus précisément des textes littéraires. Comme l'a montré Françoise Lavocat (2016), dans son ouvrage *Interprétation littéraire et sciences cognitives*, Terence Cave (1988), par exemple, a proposé d'analyser les textes sous l'angle de ce qu'il appelle le « foyer d'attention ».

Ce qui veut dire que l'écrivain n'est plus seulement celui qui élabore un texte remarquable quant à ses qualités d'écriture, mais qu'il est également celui qui ménage des “faisceaux attentionnels”, ce qui selon l'auteur ouvre des voies nouvelles et des modalités d'approche critique originales des œuvres littéraires. Au-delà du style, c'est-à-dire des différentes modalités d'écriture, l'auteur façonne ainsi son texte en imaginant le traitement cognitif des lecteurs.

En créant par exemple des “trous sémantiques” (voir Crinon, Legros, Marin, & Avel, 2007) dans le fil du texte, il invite ainsi le lecteur à mettre en œuvre des procédures inférentielles et à libérer son imaginaire interprétatif. Dès lors, selon Terence Cave, la perspective cognitive permet de reconsidérer les mécanismes du suspense ou de l'immersion fictionnelle de même, nous pensons qu'elle permet de reconsidérer les perspectives du traitement de l'implicite.

Enfin, comme l'a montré Françoise Lavocat (2016) “le cognitivisme bouscule le cadre épistémologique des études sur la réception”, c'est-à-dire sur la compréhension. A leur apparition, ces études se sont focalisées essentiellement sur la construction d'un lecteur modèle, à savoir celui que l'auteur inscrit en creux dans son texte. Opposé au lecteur modèle, le lecteur empirique était résolument laissé en dehors du champ critique. Cependant, par son approche expérimentale, le cognitivisme offre au chercheur en littérature les outils conceptuels et méthodologiques qui permettent d'observer et d'analyser les processus d'activation cognitive.

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

Ziva Ben-Porat en a donné un parfait exemple en proposant une modélisation du traitement cognitif de l'allusion dans les textes littéraires. Nouvelle psychologie de la lecture appliquée à la littérature, l'approche cognitive des textes démonte les mécanismes de l'interprétation. En ce sens, elle s'inscrit pleinement dans un renouveau critique que l'école devrait contribuer à développer.

Les connaissances des œuvres littéraires sont indispensables pour les apprenants, dans la mesure où ces connaissances constituent une dimension importante de notre patrimoine littéraire, artistique et culturel qui s'appuie sur les mythes fondateurs de notre civilisation. Donner à chaque élève une première culture littéraire, c'est lui permettre d'élaborer une première base de connaissances littéraires indispensable au développement des connaissances.

Cet objectif constitue une indispensable mission de l'école qui conditionne non seulement la construction d'un individu, produit d'une histoire personnelle, mais qui lui permet peu à peu de prendre conscience de son appartenance culturelle et communautaire. La littérature de jeunesse par exemple introduit les plus jeunes enfants dans un patrimoine littéraire et culturel très large et crée des liens intergénérationnels, dans la mesure où elle présente aux enfants des histoires qui ont été lues et relues par leurs parents et grands-parents. Les classiques de l'enfance empruntent aux contes traditionnels des structures ou des archétypes.

Comme l'a montré par exemple Aurélie Appolonio (2005) dans son mémoire professionnel *La socialisation par la littérature de jeunesse*³⁴ les œuvres proposées à lire dans les écoles françaises ne sont pas limitées à l'héritage culturel occidental. On observe en effet dans la liste officielle de référence, des contes russes comme ceux d'Afanassiev *L'oiseau de feu*³⁵, des contes populaires noirs américains comme *Quand les hommes savaient* de Hamilton et Dillon, des contes berbères de Kabylie comme ceux de M. Mammeri³⁶ et bien d'autres encore. Selon Aurélie Appolonio « *Les enfants peuvent alors découvrir leur propre culture, mais aussi la culture d'autres pays, ce qui leur permet d'apprendre à devenir tolérant vis à vis par exemple des coutumes qu'ils ne connaissent pas* »

³⁴https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_0361974A.pdf

³⁵<https://www.ecoledesloisirs.fr/livre/contes-russes-dafanassiev-loiseau-feu>

³⁶<https://www.amazon.fr/Contes-berb%C3%A8res-Kabylie-Mouloud-MAMMERI/dp/2266108166>

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

Selon les programmes : « L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens en interrogeant les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétique, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés.

Cette littérature permet ainsi aux enfants venus d'ailleurs de retrouver des contes et des mythes liés à leurs origines et de les partager.

Le traitement cognitif du texte littéraire s'appuie donc sur ce « background » culturel de l'élève, c'est-à-dire sur l'ensemble de ses connaissances du monde, linguistiques et culturelles.

Le développement des sciences cognitives et, plus précisément, de la psychologie cognitive de la compréhension et de la production du texte offrent aujourd'hui aux études littéraires, traditionnellement peu réceptives aux sciences, l'occasion précieuse de repenser leurs relations avec la démarche et les méthodes scientifiques. Comme l'a constaté Sylvain Prudhomme (2005), « *Le cognitivisme pourrait, en théorie, leur venir en aide à deux niveaux : appréhension de l'acte d'écriture d'abord, de l'opération de lecture ensuite – chacun de ces processus mobilisant des compétences spécifiques et requérant une chaîne d'opérations mentales que la psychologie cognitive, notamment, devrait pouvoir s'attacher à décrire. Or, les explorations conduites dans l'une et l'autre de ces voies montrent des limites qui mettent en doute la fécondité d'une telle utilisation* » (p.1).

Comme l'a montré Sylvain Prudhomme (2005), l'ouvrage *Cognition et création*, publié en 2002, sous la direction de Mario Borillo et Jean-Marie Goulette, a proposé un bon exemple de tentative d'exploration cognitiviste du processus de création, et visant à « pénétrer au plus intime du processus de création de l'œuvre d'art, à le décrire, à l'expliquer en termes transdisciplinaire qui associe, autour du concept de computation, des disciplines aussi diverses que les neurosciences, la psychologie, la psychologie cognitive en particulier, les sciences du langage, enfin l'informatique et les mathématiques ».

Quelques auteurs se sont efforcés de partir avant tout des textes, et d'étudier notamment le lexique, comme l'étude consacrée à Shakespeare par M. T. Crane : « Découvrir dans chaque

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

pièce de théâtre un réseau de mots reliés à des métaphores spatiales et reflétant dans ses grandes lignes certains des schémas et des points clés du lexique mental de Shakespeare ». On observe ainsi dans cette recherche un véritable ancrage dans le texte, qui permet la mise au jour d'enjeux essentiels à la compréhension des pièces étudiées.

Cependant la critique proposée il y a plus d'une décennie par Sylvain Prudhomme (2005), par exemple, de l'analyse cognitive de ces pages littéraires nous interroge sur la réalité des apports des sciences cognitives à la littérature. Il montre en effet qu'on retrouve « un vrai ancrage dans le texte, qui permet la mise au jour d'enjeux essentiels à la compréhension des pièces étudiées.

Mais l'approche ici n'est plus cognitive qu'au sens littéral, en tant qu'elle envisage le texte comme la manifestation d'un psychisme singulier dont il est possible de reconstruire, par induction, certains traits caractéristiques idéaux. Plus la moindre influence des simulations informatiques ni même du vocabulaire et des outils conceptuels chers à la psychologie cognitive : on est face à une critique d'inspiration avant tout littéraire, qu'il faudrait plutôt rapprocher, si l'on devait à tout prix la situer, de celle pratiquée par Jean-Pierre Richard dans *Onze Études sur la poésie moderne*, notamment dans les pages qu'il consacre à la vision pongienne du monde et à la récurrence du schème descriptif de « à la fois » dans *Le Parti pris des choses* » (p. 94).

Cependant, comme Jonathan Gottschall l'a affirmé au *New York Times* (voir, Rémi Sussan, *Le Monde*. 30.04.2010, « *L'étude conjointe de la psychologie et de la littérature constituerait un nouvel espoir à une époque où tout le monde se lamente sur la fin des humanités, et ce serait comme "cartographier le pays des merveilles"* ».

Bandura, Gabriella (2017), de l'université de Paris 8 a observé d'ailleurs depuis quelques années, des conceptions et un développement de plusieurs approches complètement nouvelles du texte littéraire et qui relèvent des sciences humaines et sociales en général et des sciences cognitives en particulier.

Selon l'auteur, « les sciences cognitives, qui ont pour objet l'étude scientifique du fonctionnement de la connaissance, autrement dit de la cognition, font partie de ces disciplines nouvelles qui s'intéressent au texte littéraire.

Comme l'a rappelé Gabriella Bandura, Francisco Varela, expert mondialement connu et reconnu dans le domaine, considère qu'il s'agit d'une entreprise technologique et conceptuelle

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

considérable dans la mesure où elle regroupe elle-même une multitude de disciplines « inter-résonnantes » (Varela, 1989 : 21), notamment la linguistique, les neurosciences, la philosophie de l'esprit, l'intelligence artificielle, etc., qui tentent de modéliser la connaissance humaine selon leurs propres préoccupations et leurs propres engagements.

En même temps, les modèles qu'elles produisent sont inséparables des avancées technologiques contemporaines transformant les pratiques socioculturelles qui les sous-tendent. Le développement de l'intelligence artificielle en est l'exemple le plus visible. Mais l'impact des sciences cognitives se propage dans le champ de la littérature également, où depuis les années quatre-vingt, les études du texte à travers l'appareillage conceptuel de la cognition ne cessent de se multiplier.

Ce qui est légitime cette ouverture, ce sont les possibilités d'élargissement des techniques de lecture que les sciences cognitives proposent, en nous incitant « à prendre en compte de façon beaucoup plus minutieuse la réalité de l'acte de lecture » (Abrioux, 1990 : 6 ; voir aussi Baudet, Denhière & Legros, 1990) ». Comme l'a montré Sylvain Prudhomme (2005), depuis plus de quinze ans, «le développement des sciences cognitives offre aujourd'hui aux études littéraires, traditionnellement rétives aux sciences, l'occasion précieuse de repenser leurs relations avec la démarche et les méthodes scientifiques. Le cognitivisme pourrait, en théorie, leur venir en aide à deux niveaux : appréhension de l'acte d'écriture d'abord, de l'opération de lecture ensuite – chacun de ces processus mobilisant des compétences spécifiques et requérant une chaîne d'opérations mentales que la psychologie cognitive, notamment, devrait pouvoir s'attacher à décrire» (p. 93).

Reconnaissons avec Turmel-John, (1996) que les textes littéraires utilisés dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères (L2) interrogent les didacticiens, les chercheurs et les enseignants. De plus, ces textes intéressent aussi et de plus en plus les apprenants dans la mesure où ces textes sont porteurs de la culture de la langue cible. « Chez les premiers, l'Intérêt pour cet aspect de la didactique des langues se reflète surtout dans les recherches portant d'une part, sur le rôle de la littérature dans l'enseignement des langues au cours du 20^è siècle et plus particulièrement de la deuxième partie de ce siècle, et d'autre part, sur le pourquoi, le quand et le comment exploiter le texte littéraire dans les classes de L2. Chez les

seconds, l'utilisation du texte littéraire leur permet la découverte de la culture d'un peuple, de même que l'exploitation d'autres facettes de la langue qu'ils apprennent. » (p.54).

Contrairement à la lecture des textes narratifs ou descriptifs (Legros & Denhière, 1988) ou des textes explicatifs ou scientifiques (Hoareau, Legros, Gabsi, Makhoulouf, & Khebbab, 2006), la lecture des textes littéraires n'est pas une lecture purement référentielle, comme l'a montré par exemple Umberto Eco (1979), et les inférences mises en œuvre lors de la lecture des textes littéraires sont particulières dans la mesure où les inférences encyclopédiques ne suffisent pas pour combler les « trous sémantiques » des textes littéraires.

Comme l'a montré Martine Marzloff de l'INRP dans son compte-rendu de lecture de l'ouvrage de Eco, *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Eco s'interroge alors sur le rôle de l'individu lecteur. Comment cet individu-lecteur coopère-t-il pour interpréter un texte ? Comment les contraintes structurelles du texte régissent-elles l'interprétation ?

Selon Martine Marzloff « Umberto Eco explique ensuite les notions de contexte et de co-texte ; il emploie le mot « contexte » lorsqu'il y a co-occurrence avec d'autres termes d'un même système, et le mot « co-texte » lorsqu'il y a concrètement co-occurrence avec d'autres termes : « les sélections contextuelles prévoient des contextes possibles, lorsqu'ils se réalisent, ils se réalisent dans un co-texte ». Ainsi, le drapeau rouge peut référer, dans l'encyclopédie, soit au chemin de fer soit à une manifestation politique ; selon les circonstances d'énonciation, le lecteur interprétera différemment ce terme. Le sémioticien précise ensuite que tout énoncé requiert un co-texte, lequel assigne à un lexème donné ses possibilités de fonctionnement dans un texte donné.

Umberto Eco définit ensuite le texte comme une expansion d'un sémème : le texte est une « machine paresseuse » qui exige un travail coopératif du lecteur pour remplir les « blancs ». En conséquence, le texte laisse ses contenus à l'état virtuel en attendant une actualisation par le lecteur : le texte est toujours « réticent » car il présuppose une coopération interprétative. Le problème, c'est que l'encyclopédie à laquelle se réfère le lecteur pour interpréter le texte est inaccessible dans la mesure où, tout signe renvoyant à un autre signe, la régression est infinie : il faut alors poser une limite logique à l'impossible exhaustivité ».

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

Les activités inférentielles et donc les activités de traitement de l'implicite mise en œuvre lors de la lecture d'un texte littéraire activent au contraire non seulement des informations issues du texte, mais une multitude de connaissances renvoyant au modèle mental du contenu sémantique du texte, c'est-à-dire au monde évoqué au cours de la lecture du texte littéraire.

La lecture de ces textes renvoie en effet non seulement au monde évoqué par le texte, mais à des histoires personnelles, à des références culturelles multiples et diverses, et aux diverses expériences des lecteurs. Elles contribuent ainsi à susciter des émotions, des jugements esthétiques, éthiques et philosophiques. Elle favorise donc l'ouverture au monde apte à lutter contre les préjugés.

La construction des représentations mentales du contenu des textes littéraires passe donc par un traitement interprétatif qui s'effectue toujours à partir des objectifs du lecteur, de ses connaissances linguistiques et de ses connaissances du monde, et bien sûr de ses capacités cognitives. La compréhension du texte littéraire est donc une activité dynamique qui nécessite de faire des inférences, ce qui permet de traiter le contenu implicite du texte.

2. Les activités cognitives de compréhension du texte littéraire en L2

Nous rappellerons tout d'abord que les responsables de l'éducation nationale en France, mais aussi dans de nombreux pays, ont tenté d'imposer la construction pour tous les élèves d'un bagage littéraire conçu comme une priorité de l'école.

C'est ainsi que les programmes de 2002 pour l'école primaire en France étaient basés sur une très grande ambition, qui semblait relever d'un défi, passionnant pour les uns, quasi insurmontable pour les autres.

Comme l'a montré Agnès Perrin par exemple dans son ouvrage « *Quelle place pour la littérature à l'école ?* » Les programmes de 2002 « exhortaient alors les enseignants à initier véritablement les élèves à la littérature et à la lecture interprétative. Une telle affirmation présupposait tout d'abord la reconnaissance de l'existence d'une littérature spécifique pour l'enfant et qui ne « se situe pourtant pas en dehors de la littérature que lisent les adultes ». Elle suggérait ensuite que cette initiation est indispensable à la formation générale des élèves à l'aube du XXI^e siècle et qu'une didactique devait s'installer progressivement pour faire de l'élève un

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

être lettré qui pourra choisir, lire et apprécier les plus belles pages de notre patrimoine littéraire passé ou à venir ».

Il s'agissait bien évidemment d'un magnifique et très noble projet dans ses intentions, dans la mesure où il permettait de constituer chez les élèves une base de connaissances culturelles et littéraires très utiles pour le développement des compétences en compréhension des textes littéraires en langue L1 comme en langue L2. Les recherches conduites en psychologie cognitive de la compréhension de texte ont permis d'analyser les processus cognitifs à la base de la compréhension des textes littéraires en L2.

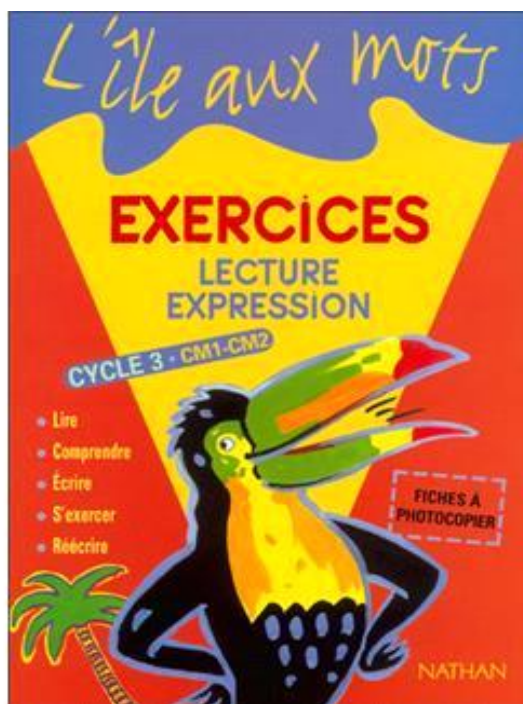
Des résultats de plusieurs recherches conduites en psychologie cognitive et en didactique cognitive ont en effet montré que la compréhension des textes ne résultait pas seulement d'un décodage purement linguistique, mais que l'élaboration par le lecteur de la signification jouait un rôle tout aussi important. On comprend ainsi que les difficultés observées chez de nombreux élèves lors du traitement cognitif d'un texte littéraire et en particulier les difficultés provoquées et observées au cours du traitement de l'implicite ne jouent pas uniquement sur le texte en lui-même, mais en grande partie sur les connaissances du lecteur activées au cours de la lecture.

Or les textes littéraires ne sont généralement pas des textes familiers pour les apprenants et en particulier pour les apprenants en L2, ce qui les oblige à utiliser la plus grande partie de leurs capacités cognitives au traitement de la surface textuelle, c'est-à-dire des mots dans leur succession. Ils ne disposent ainsi que de peu de capacités pour le traitement du contenu sémantique et plus précisément pour le traitement inférentiel et donc pour le traitement de l'implicite.

C'est la raison pour laquelle la plupart des enseignants tentent généralement de surmonter les difficultés de leurs élèves en rendant le contenu plus facilement accessible et donc en leur fournissant des informations préalables sur l'environnement culturel du contenu du texte.

C'est aussi d'ailleurs ce que l'on observe généralement dans l'appareil didactique de certains manuels scolaires de « lecture suivies » proposés en France dans la plupart des classes primaires comme par exemple les manuels de la collection « *L'île aux mots*³⁷ » parus chez Nathan.

³⁷Lecture expression cycle 3 - Exercices CE2/CM1 (Broché), Denis Legros, Jacques Crinon, [Jean-Claude Lallias](https://www.decitre.fr/livres/lecture-expression-cycle-3-9782091214955.html)<https://www.decitre.fr/livres/lecture-expression-cycle-3-9782091214955.html>



La conception des systèmes de présentation des textes généralement proposés dans ces manuels, mais aussi la formulation des questions proposées à la suite des textes s'appuient très souvent sur les apports des recherches en psychologie cognitive de la compréhension.

On suppose que ces informations ajoutées aux connaissances activées facilitent la mise en œuvre des processus de compréhension des textes littéraires en L2 et plus précisément l'activation des processus inférentiels constitutifs du traitement de l'implicite.

3. Effet du contexte plurilingue sur la compréhension du texte littéraire en L2

Les approches du traitement du texte qui prennent appui sur les apports des sciences cognitive et en particulier de la psychologie cognitive ont intégré dans leurs modélisations non seulement les caractéristiques individuelles des sujets lecteurs, en particulier les connaissances antérieures de ces lecteurs, ainsi que leur système de croyances (Legros & Baudet, 1996), mais aussi les caractéristiques linguistiques et rhétoriques des textes comme l'ont montré par exemple Jacques François et Guy Denhière dans leur ouvrage *Sémantique linguistique et psychologie cognitive : aspects théoriques et expérimentaux* (1997).

Dans cet ouvrage qui s'adresse à tous ceux aux linguistes, aux psychologues, spécialistes des sciences cognitives, mais aussi aux didacticiens soucieux de s'intéresser au fonctionnement cognitifs des lecteurs et des apprenants, les auteurs étudient les structures mentales et les processus mentaux mis en œuvre dans la compréhension du langage et l'interprétation des textes. Ce 12ème volume de la collection *Sciences et technologie de la connaissance* aborde un nouvel aspect de la psychologie cognitive dans ses rapports avec la sémantique linguistique et la didactique cognitive.

Résultats d'un travail d'équipe, cet ouvrage n'est en rien une juxtaposition d'études individuelles. Il répond en effet au désir de rassembler et de discuter les différents aspects de l'interaction des unités lexicales et du contexte linguistique dans la construction du sens des énoncés. Dans trois grandes parties, (i) la construction de la signification linguistique, (ii) les classes de procès et (iii) l'identification des classes de procès en contexte, les sept chapitres allient la théorie aux résultats de l'expérimentation.

Cependant, les contextes culturels et linguistiques ont très souvent été ignorés et laissés de côté dans la plupart des modèles de référence. Comme l'ont montré par exemple Legros, Acuna et Maître de Pembroke (2006), dans la cité mondialisée, le texte est en effet devenu avec en particulier la téléconférence ou l'apprentissage collaboratif à distance, un vecteur privilégié et même le vecteur privilégié de l'échange et de la co-construction des connaissances, et d'ailleurs pour cette raison, la prise en compte des contextes culturels s'impose (Tait & Mills, 2003), non seulement dans les cadres théoriques de référence de traitement des textes et les paradigmes méthodologiques qui en dépendent, mais aussi dans la conception et l'élaboration d'une didactique interculturelle du texte et, en particulier, du texte littéraire (voir Legros et *al*, 2006, p. 115).

Contrairement à ce que peuvent penser de nombreux enseignants chercheurs éloignés de la recherche scientifique, ces idées ne sont pas nouvelles chez les spécialistes. C'est ainsi que Alan Tail par exemple dans son éditorial *Guest Editorial - Reflections on Student Support in Open and Distance Learning* paru il y a plus de quinze ans, en 2003, dans la revue *International Review of Research in Open and Distance Learning* 4(1) pensait qu'il s'agissait réellement d'un « moment très intéressant et d'une chance unique pour réfléchir sur le soutien aux étudiants dans l'apprentissage ouvert et à distance (ODL).

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

Après une dizaine d'années d'intrusion radicale dans un éventail de technologies, principalement celles regroupées autour de ce que l'on a généralement appelé les TIC, nous avons la chance de voir comment le monde de la FOAD a changé qualitativement. Je suggère que ceux d'entre nous qui ont commencé leur carrière il y a plus de dix ans ressemblent à ceux qui ont survécu dans un paysage représentant une bataille, scrutant le terrain pendant que des traînées de fumée flottent encore dans les airs du précédent barrage de canons ».

On comprend ainsi pourquoi la révolution numérique et les sciences cognitives en général ont bouleversé complètement le monde de l'école et plus généralement l'enseignement et l'apprentissage et ses différentes représentations.

Selon Hélène Papadoudi-Ros (2014)³⁸, « La complexification permanente des environnements de travail et des organisations avec un degré croissant d'informatisation des procédures et des relations professionnelles devrait sans doute nous conduire à une prise de distance critique et à une mutation profonde des modes d'action et de pensée. En outre, l'éclatement de la classe ou la déscolarisation soutenue par le développement de la circulation des contenus et des pratiques interactionnelles ouvertes et sans modérateurs (réseaux sociaux ouverts et visibles par tous, cours massifs en ligne) interrogent les fondements des politiques éducatives, car les trois composantes impliquées, à savoir la composante technologique, la composante organisationnelle et la composante pédagogique (qui gère les contenus, les parcours de formation et de médiation humaine), ne sont pas interrogées dans leurs interactions voire leurs déterminations (...). Depuis les années 60, le développement d'une économie (actuellement nommée numérique) a toujours été associé à la promotion des divers TIC ; aujourd'hui, il semble que les enjeux d'ordre axiologique et éthique émergents incitent à un nouveau débat » (p.96).

Avec cette révolution technologique et ce nouveau paradigme scientifique³⁹, en effet, les travaux de recherche sur le traitement du texte littéraire se sont bien évidemment développés et enrichis, et la prise en compte du contexte linguistique et culturel et donc, plus précisément, du contexte littéraire est indispensable. Selon Legros, Acuna et Maître de Pembroke (2006), « l'analyse de la signification des unités du texte, quels que soient les modèles sur lesquels elle

³⁸<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01438229/document>

³⁹Voir par exemple Bernard Dugué 5 avril 2018, *Les trois révolutions scientifiques à venir*, <https://www.agoravox.fr/actualites/technologies/article/les-trois-revolutions-203057>

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

s'appuie, se pose donc tout à fait différemment lorsqu'on prend en compte le contexte culturel du lecteur et de l'origine et plus précisément l'origine culturelle du texte.

Les auteurs ont étudié l'effet de l'origine culturelle du texte en proposant à deux groupes de lecteurs, un groupe de lycéens togolais et un groupe de lycéens français un récit européen et un récit africain. Ceci a obligé les auteurs à proposer un matériel qui respecte la structure propre à chaque culture. C'est la raison pour laquelle ils ont opté pour le choix d'un matériel authentique et non pas pour un matériel expérimental. Ils se sont alors adressés à des personnes natives du pays pour sélectionner le conte africain et ils leur ont demandé de choisir, parmi un ensemble de dix contes, celui qui était le plus significatif de sa culture. Sans hésitation, ils ont choisi un texte *Sikouloum* qui possédait non seulement la structure du conte africain, mais aussi les implicites et les référents moraux de cette culture.

Les auteurs ont alors procédé de la même manière pour le conte français et ils ont demandé à un petit groupe d'étudiants de choisir un texte dans lequel ils retrouvaient bien la culture textuelle européenne. Ils ont choisi un conte de Grimm, *Le roi grenouille*. Les contes ont été légèrement simplifiés, afin de pouvoir être égalisés, quant au nombre de propositions sémantiques et les deux textes ont été proposés en français aux deux groupes, puisque le français est la langue d'enseignement au Togo.

Dans l'analyse de la tâche de rappel, les résultats ont indiqué que les enfants africains rappelaient plus d'informations, quel que soit le conte (*Le roi grenouille*, $N = 27,350$; *Sikouloum*, $N = 22,275$) que les enfants français (*Le roi grenouille*, $N = 6,8$; *Sikouloum* = $3,725$)

Legros et ses collègues (2006) ont montré que le type d'informations rappelées (identiques aux mots du texte ou similaires à ces mots, c'est-à-dire des synonymes à ces mots) varie en fonction du conte. Le nombre d'informations du conte africain rappelées sous forme identique (12,4) est sensiblement le même que celui du nombre d'informations rappelées sous forme similaire (13,6). En revanche, le nombre d'informations du conte européen rappelées sous forme similaire, c'est-à-dire sous forme de synonymes (24,975) est beaucoup plus important que le nombre d'informations rappelées sous forme identique (9,175). Cependant, la différence entre les types de rappel des informations des deux contes varie en fonction des groupes.

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

Lors de la tâche de résumé, les résultats indiquent que comme dans la tâche de rappel, les enfants africains produisent plus d'informations dans les deux contes (*Le Roi grenouille*, N = 13,275, *Sikouloum*, N= 9,75) que les enfants français (*Le Roi grenouille*, N = 6,25, *Sikouloum*, N= 3,275). Mais la différence ne varie pas en fonction des deux contes. L'ensemble des élèves des deux groupes produit plus d'informations sous forme identique (9,887) que sous forme similaire (6,625). Selon les auteurs, les types d'informations produites et, par hypothèse, les types de traitement qu'ils permettent d'inférer, varient en fonction des groupes.

Alors que les élèves français du groupe G1 produisent dans leur résumé presque autant d'informations sous forme identique (3,825) que sous forme similaire (5,575), les élèves africains du groupe G2 produisent beaucoup plus d'informations sous forme identique (15,95) que sous forme similaire (7,475). Contrairement à ce qu'on observe pour le rappel, le type d'information produite (identiques vs similaire) ne varie pas en fonction du conte.

Selon les auteurs, deux hypothèses interprétatives sont possibles. Les auteurs supposent tout d'abord que l'ensemble des élèves des deux groupes connaît davantage le conte européen que le conte africain et émettent l'hypothèse interprétative que dans ce cas que les connaissances en mémoire facilitent le traitement du niveau sémantique de ce conte.

Cependant, l'effet de la tradition orale ne pouvant être négligé, en particulier le rôle de l'oral dans le mode de transmission des connaissances de l'école togolaise, les auteurs ont proposé une autre interprétation. Ce mode de transmission permettrait non seulement de transmettre l'héritage littéraire et culturel, mais aussi de rappeler toute l'histoire et la structure de la société, d'où l'importance de l'exactitude des mots et des procédés rythmiques qui traduisent la respiration profonde de l'Afrique comme le rappelle Cauvin (1992). S'il est vrai que toute société communique oralement, notons que l'oralité peut constituer dans une certaine mesure la particularité, la spécificité de certaines sociétés. C'est cette nuance que nous voulons ici suggérer, parlant de l'oralité, en rappelant avec Cauvin (1980 : 6). Selon Ladislav Nzessé (2010) de l'Université de Dschang, au Cameroun, « il ne s'agit pas d'une oralité limitée aux mille gestes de tous les jours, mais d'une oralité fondatrice d'un type de société : la société africaine » (p.247).

Selon Rastier (1989), le sens du texte est en effet immanent à sa situation d'interprétation, et donc transitoire et variable dans la mesure où il s'établit dans le rapport avec son interprète dans une pratique sociale » (Legros et *al.* p. 116).

Rastier précise d'ailleurs sa position dans un article paru en italien⁴⁰ en 1999 et qui permet de clarifier les notions de sens, de signification et de contexte et de mieux comprendre ainsi les liens entre sémiotique cognitive et sémantique cognitive « Convenons écrit-il que la signification est une propriété assignée aux signes, et le sens une "propriété" des textes. La notion transitoire de contexte peut servir à opposer ces deux problématiques. Si l'on approfondit la distinction entre sens et signification, un signe, du moins quand il est isolé, n'a pas de sens, et un texte n'a pas de signification.

La signification résulte en effet d'un processus de dé-contextualisation, comme on le voit en sémantique lexicale et en terminologie : d'où son enjeu ontologique, puisque traditionnellement on caractérise l'Être par son identité à soi. En revanche, le sens suppose une contextualisation maximale aussi bien par la langue (le contexte, c'est tout le texte) que par la situation (qui se définit par une histoire et une culture, au-delà du hic et nunc seul considéré par la pragmatique). Aussi, alors que la signification est traditionnellement présentée comme une relation, le sens peut être représenté comme un parcours. En privilégiant l'étude du sens, la sémantique interprétative [1] prend pour objet le texte, plutôt que le signe, et définit le sens comme interprétation.

Elle peut s'articuler à deux sortes de théories : l'herméneutique philosophique et l'herméneutique philologique (ou herméneutique matérielle). Ayant à décrire de grandes diversités, elle est naturellement plus proche de la seconde, car là où la première recherche les conditions a priori de toute interprétation, la seconde cherche au contraire à spécifier l'incidence des pratiques sociales, et débouche sur une typologie des textes ».

⁴⁰Dalla significazione al senso : per una semiotica senza ontologia, in *Eloquio del senso*, a cura di Pierluigi Basso e Lucia Corrain, Costa & Nolan, Milan, 1999, pp. 213-240.
Inédit en français : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Semiotique-ontologie.html

3.1. Effets du contexte culturel du lecteur et de l'origine culturelle des textes

Dans une recherche conduite au Togo, Maître de Pembroke, Legros et Rysman (2001) ont analysé les effets des contextes linguistiques et culturels sur la compréhension de textes et plus précisément, les effets du contexte culturel du lecteur et les effets de l'origine du texte. Les résultats de l'activité interprétative des deux textes d'origine culturelle différente par des élèves togolais et français ont été appréhendés à l'aide d'une tâche de rappel des informations du texte et d'une tâche de résumé de ce texte.

La tâche de rappel permet en effet de rendre compte du contenu sémantique des phrases lues, et mémorisées et donc, par inférence, comprises. La tâche de résumé permet de son côté de rendre compte de l'activité de hiérarchisation des informations en fonction de leur importance relative, mais aussi de la capacité des lecteurs à sélectionner ces informations. En fonction de leur niveau d'importance.

Comme le montrent les auteurs, la prise en compte des différents contextes dans leurs hypothèses interprétatives s'impose, d'autant plus que les tâches proposées et l'ensemble des procédures expérimentales ont dû être adaptés au contexte de l'école togolaise caractérisée par l'importance de l'oral, compte tenu du manque de matériel imprimé.

Colette Noyau (Noyau, 2001 ; Noyau & Cissé, 2001) a étudié les relations oral-écrit dans la construction de connaissances en français L2 dans l'enseignement primaire au Togo. Elle a montré que l'acquisition du français se fait dans un contexte très particulier et une situation paradoxale.

La langue de l'environnement en effet est une langue autochtone, exclusive en zone rurale, et prédominante en zone urbaine. La plupart des enfants découvrent alors le français en entrant à l'école, langue qui va leur servir à découvrir ce qu'est l'écrit, à accéder aux connaissances scolaires, et à devenir (plus ou moins) bilingues et aptes aux emplois des secteurs 'modernes' de l'économie. L'enseignement s'effectue exclusivement en français.

3.2.Importance et effet de l'oral

Cependant en raison du manque de manuels scolaires, cet enseignement repose presque exclusivement sur les interactions orales maître-élèves, mais les méthodes sont fortement dépendantes des supports écrits des manuels dont le maître dispose. Le français est alors perçu comme une langue-à-écrire et enseigné comme tel. Or l'entraînement des élèves à son usage oral est très limité en classe, ce qui a pour conséquence que les enfants sont pris dans un double lien paradoxal : acquérir la langue pour construire des connaissances, construire des connaissances dans une langue qui reste à découvrir. Ce qui fait des processus d'acquisition une tâche excessivement complexe (Noyau, 2001 ; Noyau & Cissé, 2001).

C'est pourquoi il importe de mettre en évidence, non pas la différence entre le nombre de propositions contenues dans les rappels et les résumés par les deux populations d'enfants, mais les effets des facteurs Groupe, Conte et Type de propositions sur les performances obtenues dans les deux épreuves.

Comme l'explique Zakaria Soumaré⁴¹, « l'histoire africaine fut longtemps une histoire à tradition orale, dominée par les discours oraux des griots qui racontaient lors des cérémonies (mariages, baptêmes, décès...) les bases des sagesses populaires. Ce procédé narratif oral fut repris par les romanciers africains francophones dans leurs textes pour faire face à la difficulté de traduire les réalités africaines avec un moyen de communication imposé. La connaissance de l'importance de l'oralité et des réalités linguistiques et culturelles de ce contexte apparaît ainsi indispensable pour comprendre les pages des romans africains.

3.3.L'oralité indice de l'identité culturelle et marqueurs politiques

De plus, si l'on se réfère par exemple aux propos de Jean Derive (2007) lors d'une communication donnée au colloque sur la critique littéraire africaine « *il y a trop d'évidences que ces marques d'oralité apparaissent en des points stratégiques du texte pour les considérer comme des traces « naturelles » que les auteurs livreraient comme à leur insu, du fait de leur conditionnement culturel originel. Je crois avoir suffisamment démontré dans un certain nombre*

⁴¹ Professeur de Lettres Modernes dans l'académie de Versailles : <https://www.etudes-litteraires.com/texte-oralite-litterature-africaine-francophone.php>

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

de travaux antérieurs⁴², exemples à l'appui, que ces références thématiques aussi bien que formelles aux cultures orales africaines étaient moins des indices révélant l'africanité des auteurs que des signes consciemment élaborés par eux, dans le cadre de stratégies idéologiques pour revendiquer cette africanité ». Et donc les traces de l'oralité dans les pages des romans africains n'apparaissent pas seulement comme des traces linguistiques spécifiques à une culture, mais aussi et d'abord comme des indices de l'identité culturelle des auteurs et des marqueurs politiques.

Selon Jean Derive (2007), de façon précise et convaincante dans son texte *Place et rôle de l'oralité dans la critique littéraire africaniste*, « la naïve problématique de l'oralité comme reflet de la culture africaine a fait place à une conception plus profonde et plus symbolique comme fondement de la culture africaine et marqueur de l'identité culturelle. Il montre que « c'est autour des années soixante-dix que se situe la première rupture importante quant au mode d'approche critique de la littérature orale. Compte tenu de l'époque, on pourrait penser qu'il s'agit là d'une conséquence de la décolonisation et de l'irruption dans le domaine de la critique en littérature orale des chercheurs africains. Sans doute ces facteurs ont-ils joué en partie, mais une cause au moins aussi importante de cette rupture tient à l'évolution même de la théorie en matière » (...)

Comme l'explique Jean Derive (2007)⁴³, « L'héritage du formalisme et l'émergence du structuralisme mettent en évidence la forme comme lieu de sens et proclament l'indissociabilité de la forme et du contenu dans le processus de constitution du sens du discours. Ces théories vont avoir un impact important sur les travaux africanistes relatifs à l'oralité. Elles conduisent en effet les chercheurs à s'intéresser davantage et autrement à la forme des discours qu'ils étudient. Comme elles coïncident logiquement avec une percée ...spectaculaire de la linguistique dans les sciences humaines, c'est le moment où les linguistes vont prendre le relais des ethnologues « classiques » dans l'étude des littératures orales africaines. Ces mutations ne seront pas sans conséquences sur les études consacrées à l'oralité en Afrique » (p. 3).

Les apports des travaux recensés et analysés ainsi que les données expérimentales

⁴² J. Derive 1994, 2003, 2006.

⁴³ Jean Derive (2007).. Place et rôle de l'oralité dans la critique littéraire africaniste. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00347059/file/Place_et_role_de_l_oralite_dans_la_critique_litteraire_africaniste.pdf

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

présentées dans ce chapitre ont montré clairement que les connaissances dans toutes les dimensions de leurs différents contextes linguistiques et culturels et leur prise en compte dans le traitement cognitif des textes sont indispensables pour pouvoir comprendre les mécanismes de construction de la signification des textes et d'interprétation des pages littéraires que mettent en œuvre les lecteurs lors de la lecture. Ces travaux et les résultats obtenus sont alors indispensables pour pouvoir concevoir, mettre en œuvre et développer une didactique cognitive de l'apprentissage et mettre en œuvre des séquences pédagogiques qui s'appuient sur les connaissances que les recherches mettent à notre disposition sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant.

Comme l'a écrit Michel Caillot, il y a plus de 30 ans, « Une autre rencontre possible entre le chercheur en Sciences cognitives et le Didacticien se produit lorsque ce dernier se pose la question des aides à l'apprentissage dans le cadre des nouvelles technologies éducatives faisant appel aux techniques issues de l'Intelligence artificielle : environnements “intelligents” d'apprentissage, hypertexte et hypermédia, etc.

Comme le rappellent Denis Legros, Emmanuelle Maître de Pembroke, Assia Talbi (2002, p.24) « Selon Duffy et Cunningham (1996), deux idées fortes sont communes à tous les modèles d'enseignement issus du paradigme cognitiviste. Tout d'abord, l'apprentissage est conçu comme un processus de construction des connaissances, et non pas comme un processus d'acquisition des connaissances. Ensuite, les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances.

Selon Charron (1990), « l'enseignant (qui s'inspire de ces modèles) doit moins se préoccuper de transmettre les connaissances, et davantage de les organiser, de les structurer, de mettre en lumière leur cohérence, de travailler à leur intégration » (p. 4, cité par Goupil et Lusignan, 1993).

Aux Etats Unis et en Europe, et en particulier en France, la tenue de colloques internationaux réguliers regroupant des chercheurs en Intelligence artificielle et en Didactique des Mathématiques et des Sciences expérimentales a montré aussi l'intérêt croissant que les deux communautés ont à se rencontrer (Baron, Graz et Nicaud, 1990) .

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

Ces auteurs en particulier ont montré il y a trente ans que l'ensemble de ces problématiques de recherches a trouvé une voie d'expression remarquable par le biais de la revue américaine *Cognition and Instruction* qui annonçait clairement à travers son titre le nouveau domaine de recherche concerné, à savoir les sciences de la cognition et le domaine des recherches sur l'apprentissage/enseignement et en particulier celui de la didactique de la compréhension et de l'interprétation des textes et plus précisément des textes littéraires.

Conclusion partielle

Nous avons dans ce deuxième chapitre intitulé *Cognition et compréhension du texte littéraire en L2* proposé une rapide synthèse de quelques travaux recherches importantes et qui, selon les spécialistes, constituent des références incontournables sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires en Français Langue Etrangère ou en langue L2.

Nous avons en particulier recensé un ensemble de données de travaux particulièrement importants issues de recherches de psychologie cognitive expérimentales, de linguistique cognitive, de didactique cognitive, de sémantique et de sémantique cognitive.

Nous avons insisté sur l'importance des sciences cognitives et de leurs apports dans le domaine de l'exploration du fonctionnement cognitif de l'individu dans les activités de lecture et de compréhension de texte. C'est ainsi que la plupart des spécialistes ont pu dans leur modélisation mettre en évidence et analyser le rôle de la mémoire dans les différentes activités mentales.

Etymologiquement, le mot « *cognition* » vient du verbe latin *cognosco, cognoscere, cognitum* et signifie : savoir, comprendre, connaître, et donc les sciences cognitives portent sur les mécanismes de la pensée – on parle alors de mécanismes cognitifs - qu'il s'agisse de la pensée humaine, animale ou artificielle et se consacrent au fonctionnement de l'esprit humain.

Les sciences cognitives sont composées de plusieurs disciplines : les neurosciences, les neurosciences cognitives, la linguistique, la linguistique cognitive, l'anthropologie, la philosophie, la psychologie cognitive et l'intelligence artificielle.

Les cognitivistes et en particulier bien sûr, les chercheurs qui sont orientés dans le domaine de la psychologie expérimentale de la compréhension du langage et des activités

Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2

langagières et qui travaillent sur la compréhension des nombreux phénomènes, spécifiques au fonctionnement de ces activités langagières en général, à savoir la mémoire et les activités mnémoniques en général, l'attention, la perception ou le raisonnement.

Notre but était de montrer ou, plus modestement, de tenter de donner une idée de l'importance et du rôle de ces différentes approches et quelques uns de leurs principaux apports.

Les différentes recherches que nous avons présentées et tenté de synthétiser dans ce chapitre, ainsi que l'ensemble des résultats obtenus dans ces recherches ont abouti en effet à une même conclusion, à savoir qu'il est nécessaire non seulement de prendre en compte les contextes plurilingues des lecteurs et d'analyser leurs différentes composantes, mais aussi qu'il est indispensable d'étudier les différents effets de ces contextes sur la lecture, la compréhension de texte et en particulier sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

Chapitre 3.

Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

Nous présentons dans ce troisième chapitre intitulé *Compréhension et interprétation d'un texte littéraire* les principaux travaux de recherche sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires. Nous présentons tout d'abord les travaux d'Éric Falardeau (2003), l'un des premiers chercheurs à avoir travaillé sur les processus cognitifs mis en œuvre dans la compréhension et l'interprétation des textes littéraires. C'est la raison pour laquelle son modèle de la compréhension du texte littéraire est aujourd'hui considéré comme le modèle de référence dans ce domaine de recherche.

Nous évoquons dans un deuxième temps quelques travaux de recherche de référence consacrés à l'analyse des processus cognitifs de construction du « sens » et d'élaboration de la « signification ».

Enfin, dans un troisième temps, nous présentons les quelques travaux récents consacrés à l'étude des processus de compréhension et d'interprétation des textes littéraires.

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

Introduction

Avant de nous interroger sur la compréhension du texte littéraire, se pose bien évidemment la question de la définition du texte littéraire. Comme l'a rappelé Vincent Jouve dans son article *Littérature pour adultes, pour enfants : à chacun son jeu*⁴⁴, « la question « qu'est-ce que la littérature ? », « si elle a pu jadis déchaîner les passions, est souvent perçue aujourd'hui comme quelque peu naïve. »⁴⁵

Le conflit entre l'approche formaliste (défendant l'idée qu'il existe des caractéristiques objectives permettant d'identifier le statut littéraire d'un texte) et l'approche historique (pour laquelle la littérature est une notion culturelle dont la définition et le contenu varient avec les époques) peut sembler dépassé. En vérité, il n'en est rien. Le débat ne cesse de ressurgir de façon oblique comme si, finalement, se jouait avec lui quelque chose d'essentiel ».

La littérature a généralement été définie comme une dimension particulière de la communication verbale qu'elle soit orale ou écrite. Il s'agit d'une production par un auteur qui se caractérise par le fait que cette production met en œuvre utilise les ressources de la langue dans le but de développer des effets particuliers sur le destinataire, qu'il soit lecteur ou auditeur, mais le plus souvent lecteur. La littérature se caractérise par des genres très variables. Mais elle se définit surtout et d'abord par sa fonction esthétique, à savoir que la mise en forme du message prend préséance sur le contenu, dépassant ainsi l'outil de communication limitée à la transmission de l'information.

Aujourd'hui, la littérature est associée à la civilisation des livres, cependant, la littérature concerne aussi les différentes formes d'expression orale comme la poésie traditionnelle des peuples sans écriture. Le concept de littérature a été régulièrement contestée par des écrivains, des critiques et des théoriciens depuis la fin du XIXe siècle quand ils ont cherché à redéfinir la littérature (avec par exemple la notion d'engagement de Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*)

La nature de la littérature a aussi été réinterrogée avec des réflexions sur l'écriture et la lecture comme celles de Roland Barthes ou des études de linguistes comme celle de Roman

⁴⁴ http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/cabinet_lecture/textes/206_bis.pdf

⁴⁵ Vincent Jouve

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

Jakobson, ce qui a provoqué un renouvellement des critères esthétiques.

Abdallah-Pretceille, dans son article *La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers* paru en 2010 a élaboré le concept « d'universel-singulier » et expliqué pourquoi la littérature permettait d'élaborer une approche interculturelle particulièrement riche et originale. La littérature pour cette auteure incarne en effet la mise en cohérence du singulier avec l'universalité. Elle montre ainsi que la littérature s'adresse à chacun de nous en particulier, mais en même temps à tout le monde.

Elle montre alors l'importance de la littérature aujourd'hui comme moyen d'ouverture sur le monde et l'imaginaire. Elle montre en particulier que les recherches conduites dans le domaine des sciences humaines et sociales ont pendant longtemps écarté la littérature de leurs investigations. Elle considère alors que « le retour du sujet, la valeur accordée à l'étude des représentations, le recours à la compréhension, la reconnaissance de la pluralité des points de vue et d'une certaine forme de relativisme méthodologique constituent autant de raisons qui justifient le retour du texte littéraire comme témoignage de l'expérience individuelle et de l'apprentissage de l'altérité et du divers. »

« L'imaginaire et la créativité ne représentent pas un obstacle plus insurmontable à l'analyse que les mécanismes de défense et de fuite mise en place par les observés et les interviewés dans le cadre des enquêtes sociologiques. Plusieurs arguments plaident en faveur de la réintégration de la littérature dans les classes de langue dans une perspective d'un apprentissage de l'altérité au service d'un humanisme du divers qu'il s'agit de concevoir et de mettre en œuvre à travers des pratiques éducatives et sociales. La question est de savoir quelle expérience de l'altérité nous permet la littérature et comment il est possible de l'utiliser dans les classes de langue ».

Martine Abdallah-Pretceille considère que « le texte littéraire, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations. Elle est à la fois actualisation mais aussi anticipation de visions du monde et du genre humain. En ce sens, elle est un point d'appui pour l'étude des représentations à condition de ne pas rechercher une

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

représentativité statistique et de tenter de saisir les faits et les situations à partir de leur profondeur à la fois subjective et universelle.

Comme l'a rappelé Marielle Avezou-Djigo (2012), Martine Abdallah-Pretceille a montré que la littérature peut alors créer un espace d'authenticité partagée, à la fois commun et singulier. C'est ainsi qu'elle s'adresse alors au lecteur en particulier comme à un individu totalement incomparable et irréductible et cependant à la fois comme être humain en général. La littérature partage d'ailleurs ce pouvoir avec les œuvres d'art. (2010, p.148)

D'autre part, et comme l'a encore rappelé Marielle Avezou-Djigo (2012), Gruca (2010) dans son article *La littérature en didactique des langues : entre identité et altérité*, « la langue d'un texte littéraire est particulièrement travaillée et le lecteur, grâce à son « bagage culturel », peut ainsi la décoder : La littérature construit un univers langagier, qu'anime une vaste dynamique, à la fois générique, intertextuelle et interculturelle. Elle constitue alors un immense réseau qui fait des frontières, des époques et qui tisse une toile en perpétuel renouvellement. Par tous ces différents aspects, le domaine de la littérature peut participer, aux côtés des autres supports et domaines, à l'apprentissage d'une langue-culture et favoriser ainsi le dialogue interculturel ».

Par le texte littéraire, s'instaure « une connivence entre la culture étrangère et la culture maternelle, entre les connaissances antérieures et les connaissances à acquérir. » (Gruca, 2010, p. 21). C'est ainsi que selon Marielle Avezou-Djigo, Gruca peut expliquer qu'à travers les œuvres littéraires, et au-delà des frontières et des époques, c'est de l'homme qu'il s'agit et c'est pour cela, qu'elles ont une portée universelle. Finalement, les différences entre les cultures semblent mineures par rapport aux ressemblances. Et donc il y a dix ans, Gruca pouvait ainsi magnifiquement conclure son propos en considérant que « lire une œuvre littéraire, quelle que soit son origine, c'est ouvrir une page de la littérature du monde, (...) Lire au bout du compte, c'est participer à l'écriture et à la réécriture du monde. » (2010, p.26).

Qu'en est-il dans les recherches plus récentes ?

Comme l'a montré Nicolas Gaille dans une recherche récente (2015), « Louis Hebert dans son ouvrage *L'Analyse des textes littéraires*, publié dans la collection « *Dictionnaires et synthèses* » des éditions Classiques Garnier, a proposé une méthodologie complète et cohérente

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

destinée à l'analyse des textes littéraires. Le livre a ainsi pour but selon son auteur, de combler une grave lacune au sein des études littéraires ; si l'on retrouve une quantité non négligeable d'ouvrages dédiés à l'introduction aux théories littéraires, il demeure que les ouvrages pointus de méthodologie se font plutôt rares ».

Cette remarque montre clairement que les recherches récentes conduites dans le domaine des sciences cognitives, et plus précisément, dans celui de la psychologie cognitive expérimentale de la compréhension et de l'interprétation du texte littéraire restent en grande partie hors du champ des théories littéraires.

Nicolas Gaille (2015), malgré tous les mérites qu'il concède à l'auteur de *L'Analyse des textes littéraires* reconnaît les perspectives immenses ouvertes par l'Internet et les réseaux sociaux dans le domaine de l'élaboration et de la diffusion des savoirs, en particulier dans le domaine des études littéraires.

Nicolas Gaille reconnaît en effet que le projet de Louis Hebert « semble quelque peu miné, à la base, par l'organisation de la diffusion des savoirs dans le champ éditorial de la recherche contemporaine dans le domaine des sciences sociales et plus précisément des études littéraires. Une partie non négligeable des renseignements qu'Hébert présente dans son ouvrage pourront être recueillis par un étudiant alerte et habile sur le web.

En effet, au cours de ces dernières années, se sont multipliées les plateformes offrant des ressources intéressantes en ce qui a trait aux études littéraires, souvent en libre-accès. Signalons notamment le site *SignoHYPERLINK* "<https://journals.openedition.org/lectures/18407>"¹, animé par Hébert lui-même – et auquel il ne manque pas de renvoyer son lecteur à quelques reprises dans son ouvrage –, ou encore, en ce qui concerne les approches sociales du littéraire, la plateforme *SociusHYPERLINK* "<https://journals.openedition.org/lectures/18407>"² » (p.1)⁴⁶.

La compréhension de texte comme de nombreux travaux l'ont montré est une activité cognitive extrêmement complexe et encore plus complexe lorsqu'il s'agit de traiter un texte en *Français Langue Etrangère* ou en *langue étrangère*, dans la mesure où elle nécessite l'activation et la mise en œuvre de processus sémantiques de haut niveau comme l'activation de connaissances sur le domaine du monde évoqué par le texte. Van Dijk et Kintsch (1983) ont

⁴⁶<https://journals.openedition.org/lectures/18407>

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

montré il y a plus de trois décennies qu'« il n'existe pas un processus unique de compréhension, mais des processus variables, dans des situations différentes, chez différents usagers du langage et pour différents types de discours » (p. 9).

De son côté, Simon (1979) a décrit le terme comprendre comme un « mot-« parapluie » qui renvoie à des processus multiples. » (p. 452). Lorsqu'il s'agit de textes littéraires, la tâche est encore plus complexe surtout pour les lecteurs. Le lecteur de texte en L2 en effet ne possède pas suffisamment de connaissances sur ce domaine et se pose alors la question du type de traitement, s'agit-il d'une activité de compréhension ou d'interprétation.

Vandendorpe (1992) s'est interrogé et s'est demandé si une lecture proprement littéraire existe. Et il entend par là non pas une « lecture des textes littéraires », mais une « lecture littéraire des textes ». Il rappelle alors que poser une telle question consiste à transporter dans le domaine de la réception l'interrogation que l'on pose depuis Jakobson sur la littérarité des textes. Poser une telle question revient selon Vandendorpe (1992) « à transporter dans le domaine de la réception l'interrogation que l'on pose depuis Jakobson sur la littérarité des textes (3), et qui a fait l'objet de synthèses récentes par Mircéa Marghescou (1974), Thomas Aron, (1984), Yves Reuter et Marc Angenot 1990), sans oublier l'ouvrage collectif de Louise Milot et Fernand Roy(1991).

Ainsi, selon Vandendorpe (1992), « si l'on excepte un regain d'intérêt au cours des dernières années, il faut reconnaître que cette recherche avait généralement été abandonnée parce qu'elle ne semblait pas pouvoir donner de résultat sûr. Plus on l'examine, en effet, plus le littéraire s'apparente à un objet flou, rebelle à la catégorisation ».

1. Compréhension et interprétation du texte : le modèle de Falardeau

Comme l'ont indiqué Denhière, Bourguet, Legros & Thomas, (2000)⁴⁷, dans une recherche sur les *Quatre savoirs fondamentaux à faire acquérir pour vaincre les illettrismes* dans un projet du Ministère de l'emploi et de la solidarité, « Lire un texte n'a de sens que dans la mesure où cette activité s'accompagne de la compréhension de ce qui est lu. Comprendre un texte, ce n'est pas en rechercher le sens, aucun énoncé n'a un sens, si l'on entend par là qu'il possède une propriété sémantique qui lui soit inhérente. L'énoncé est seulement susceptible de produire une signification si le lecteur lui en donne une. » (Voir note 6 de l'article de Idoubiya Rachid (2003), « *La littérature et la construction du sens* »⁴⁸).

Comme l'a montré Maryse Bianco (2015), les recherches consacrées à la compréhension des textes ont connu un essor considérable au cours des dernières années, sous l'impulsion à la fois de la psychologie cognitive et de l'intelligence artificielle qui proposaient des systèmes de simulation capables de modéliser cette activité cognitive complexe. Les premiers modèles en portent d'ailleurs les marques lorsqu'ils présentent la compréhension comme une activité stratégique de résolution de problèmes.

Il est donc nécessaire de remonter à la source de ce paradigme de recherche pour en comprendre la richesse et toute l'importance dans notre domaine qui est celui de la didactique. Van Dijk et Kintsch (1983) dans leur ouvrage intitulé « *Les stratégies de compréhension du discours* » ont présenté une théorie du traitement des textes, emblématique de ce courant de pensée. Ce modèle en effet sera d'ailleurs - et cela pendant de nombreuses générations de chercheurs- à la base des nombreux travaux consacrés à la compréhension des textes, aussi bien dans le domaine de la recherche sur les processus cognitifs de traitement des textes que dans celui de la didactique des textes (Chesneau, 2018).

Cherchant à établir un pont théorique et pratique entre les sciences de l'éducation, les sciences du langage, les sciences cognitives et la didactique de la compréhension des textes,

⁴⁷<http://exercices.jeblog.fr/la-litterature-et-la-construction-du-sens-p1229406>

⁴⁸<https://www.marocagreg.com/forum/sujet-la-litterature-et-la-construction-du-sens-36710.html>

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

Richard-Emmanuel Eastes dans une thèse soutenue en 2013 à Paris⁴⁹ a développé un modèle didactique à l'interface entre ces disciplines.

C'est ainsi que cet auteur considère que les processus de compréhension de texte, parce qu'ils mettent en œuvre des phénomènes descriptibles à des niveaux aussi bien linguistiques que psychologiques, cognitifs et émotionnels, ils apparaissent comme extrêmement complexes et multiformes. Et comme c'est le cas de tous les processus complexes, l'auteur considère que leur compréhension nécessite une théorisation qui s'appuie sur les paramètres et les facteurs les plus significatifs et les plus pertinents en les articulant sur des lois scientifiques. Ce type de théorisation fournit alors les clefs de la compréhension.

Selon Christelle Waelti (2011) « Traditionnellement, on présuppose qu'avant d'interpréter un texte, il est nécessaire d'en comprendre le contenu. Pourtant, pour en comprendre le contenu, n'est-il pas justement nécessaire de l'interpréter ? De quel niveau de compréhension et d'interprétation parle-t-on ici ? » (p. 2). Afin d'éclaircir cette ambiguïté, Christelle Waelti a fait le choix de se référer aux travaux de Catherine Tauveron (1999).

Son approche est en effet novatrice dans la mesure où elle tend à représenter le couple compréhension/interprétation comme les deux faces d'un même processus. Elle réfute en effet l'existence d'un sens littéral unique et immanent au texte ; en d'autres termes, elle admet « qu'il puisse exister une lecture littérale », mais en aucun cas une « compréhension littérale ». Cette conception de la lecture ouvre ainsi de nouvelles perspectives dans le domaine de l'étude de la littérature et surtout, elle permet de résoudre le problème posé par la subjectivité de l'expérience esthétique :

De nombreux élèves du collège et du lycée n'ont pas acquis l'autonomie et les compétences qui leur permettraient de saisir et d'interpréter de manière créative les œuvres littéraires difficiles tout en restant fidèles au texte. Gervais (1993) laissait déjà entendre, il y a deux décennies, qu'il est naïf de croire que le sens est inscrit dans le texte et que tout lecteur est en mesure d'y accéder, surtout des élèves pour qui la lecture est une corvée.

Pour cet auteur, c'est mettre les apprentissages en péril que de penser que les élèves réussissent tous à activer les connaissances nécessaires qu'imposerait une lecture idéale au sens

⁴⁹ processus d'apprentissage, savoirs complexes et traitement de l'information : un modèle théorique à l'usage des praticiens, entre sciences cognitives, didactique et philosophie des sciences

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

où l'entend Eco (1985) en évoquant son lecteur modèle. Berthier (1999) partageait ce point de vue dans la mesure où il considérait le signe littéraire flottant, puisqu'il ne peut y avoir de garantie quant à son sens ; le lecteur serait ainsi laissé à lui-même. Cette liberté qu'évoque Berthier est très difficile à assimiler pour l'élève en apprentissage, car il ne sait pas poser de balises claires à son travail de compréhension et d'interprétation (voir Falardeau, 2005).

Cependant, contrairement à ce qu'affirmait Jorro (1999), à savoir que « la compréhension des textes [...] ne s'enseigne pas » (voir Falardeau, 2005, p. 86), Jocelyne Giasson (1992) pensait que le maître pouvait « enseigner aux élèves à utiliser dans leur lecture des procédés cognitifs dont ils ignoraient l'existence » (p. 21), notamment lors de lectures à voix haute au cours desquelles il rend transparents ses propres processus cognitifs.

Martine Rémond (1999), chercheure à l'INRP, a montré elle aussi que l'enseignant joue un rôle central dans l'apprentissage des processus de compréhension : dans une recherche qu'elle a menée, les élèves entraînés de façon explicite aux stratégies de compréhension améliorent significativement leurs performances par rapport à ceux qui n'y sont pas entraînés. Elle ajoute que le travail sur des problèmes clairement posés aide beaucoup à l'apprentissage des stratégies de compréhension (Falardeau, 2002a et 2002b).

L'approche cognitive de l'évaluation de la lecture et de la compréhension de texte proposée et mise en œuvre par Martine Rémond⁵⁰ suggère que de nombreux facteurs contribuent au succès ou à l'échec à des tâches scolaires. Etant donné la complexité de l'activité de compréhension, la localisation des difficultés des élèves doit se faire à partir d'épreuves multiples basées sur plusieurs techniques. La majorité des évaluations de la lecture n'apportent pas d'éléments de connaissance des stratégies mises en œuvre et s'appuient sur des écrits de type « exercice scolaire ». Dans une perspective nouvelle, des situations d'évaluation des "stratégies de lecture" ont été conçues aux cycles II et III (Rémond, 1993 a), les supports utilisés étant de véritables ouvrages (romans, documentaires, dictionnaires, journaux...) et non pas des extraits.

Cependant, dans une recherche qui pose la résolution de problèmes comme axe central de l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation en lecture dans les classes primaires, Catherine Tauveron (1999a) trouvait utile de proposer les explications du maître aux élèves de classe de littérature dans la mesure où elles peuvent déterminer en partie les orientations de la

⁵⁰http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/difficultes_comprehension_c3_remond.pdf

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

leçon sans interférer avec l'appropriation du texte.

Selon Max Butlen (2010), « Le traitement de l'interprétation dans les divers niveaux d'enseignement révèle également des écarts sensibles entre les textes officiels, les représentations communes, les pratiques ordinaires d'un degré d'enseignement à l'autre. Au lycée, l'enseignement de l'interprétation est posé comme la grande affaire de la classe de français. La lecture analytique a pour but la construction détaillée de la signification d'un texte et constitue donc un travail d'interprétation.

Pourtant, toujours selon Butlen, « l'enquête conduite par Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez (1999) a clairement montré qu'« une minorité (de lycéens) adhère naturellement et sans heurts à la définition savante de la lecture promue par le cours de français » (Ibid. : 195). L'équipe de sociologues a observé que le plus souvent domine « une pratique de la lecture sans croyance ». Dans de nombreux cas, l'interprétation « ce stade suprême de la lecture est envisagée comme une pratique réservée au professeur » (Ibid. : 203) qui lui-même émet des doutes sur les capacités de ses élèves à adopter une posture interprétative... bien qu'on lui ait assigné comme mission de permettre à chacun d'y accéder. Derrière ces appréciations, on perçoit des conceptions et des définitions de l'interprétation qu'il est intéressant de confronter aux recherches conjuguées des théoriciens de la réception (Barthes, Eco, Charles, Iser, Picard, Genette, Jouve, Gervais), des psychologues de la cognition (Fayol, Rémond), des didacticiens de la littérature (Reuter, Dufays, Tauveron).

Butlen (2010), rappelle que le colloque « *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* » organisé par le Centre de recherche *Textes et Francophonies* (CRTF) de l'université de Cergy-Pontoise s'est récemment donné l'objectif de faire le point sur cette question (Butlen et Houdart-Merot, dir., 2009)⁵¹, ce qui a permis de montrer que, si l'interprétation des textes occupe une place croissante au cœur des études littéraires, de la maternelle à l'université, elle est encore, en ce début du XXI^e siècle, l'objet d'acceptions multiples, voire contradictoires. L'étude fait ainsi émerger constantes et variations, enjeux politiques et théoriques, obstacles et limites de l'interprétation ».

⁵¹https://www.fabula.org/actualites/m-butlen-v-houdart-merot-dir-interpreter-et-transmettre-la-litterature-aujourd-hui_35006.php

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

Falardeau (2003) est parti du constat que le flou des définitions proposées de la compréhension et de l'interprétation provoque très souvent chez les élèves de graves difficultés d'apprentissage. En effet, confondant ces deux modes d'approche des textes, ils comprennent mal les consignes de lecture qui prescrivent tantôt l'un, tantôt l'autre. C'est la raison pour laquelle Falardeau a proposé une revue des écrits qui lui permettent de proposer des distinctions utiles à la fois pour les enseignants et les didacticiens de la lecture littéraire.

Il montre ainsi que si l'enseignant limite l'activité de compréhension seulement au décodage des mots, des phrases, à la recherche de l'idée principale ou, s'il s'agit d'un texte narratif, à l'action ou à l'événement le plus important du récit, c'est à ces tâches minimales que se consacreront dans leur lecture de textes la plupart des élèves. Ils réserveront alors l'activité inférentielle pour l'interprétation qui, selon de nombreux didacticiens et enseignants, ne peut se faire qu'après la lecture intégrale du texte.

C'est pourquoi, selon Falardeau (2003), lorsqu'on propose une tâche de lecture en classe, il est indispensable que l'enseignant puisse identifier clairement ce qu'il attend de ses élèves, *« quels sont les seuils de compétence que les élèves doivent atteindre pour justement comprendre » le texte à lire. L'interprétation vient-elle nécessairement après le travail de compréhension ? Qu'exige de plus l'interprétation ? »* (p.469).

Pour redonner la place qui revient à l'interprétation dans la lecture littéraire, Grossmann (1999) la place en amont de la compréhension à laquelle il réserve un rôle pour le moins limité. Il catégorise toutes les inférences dans le travail d'interprétation, autant les inférences primaires qui concernent les informations essentielles à l'intelligence de l'intrigue que les inférences plus complexes qui nécessitent une plus grande création du lecteur. Il avance que *« les textes sont d'abord interprétés »* (p. 153), parce que les lecteurs effectuent des inférences en se basant sur le texte et sur leurs connaissances. Comme Grossmann, Chelard-Mandroux et Tauveron (1998) rangent tout travail inférentiel dans l'interprétation.

Ainsi, selon ces trois auteurs, la compréhension peut être *« acquise »* une fois pour toutes et séparée de l'implicite. En définissant la compréhension comme un processus qui peut être achevé, ils postulent un sens que l'interprétation ne viendrait nullement enrichir. De ce point de vue, le moindre effort intellectuel pour combler un sous-entendu ou lier une information implicite

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

à des connaissances référentielles relève de l'interprétation, ce qui limite à bien peu le processus de compréhension, que nous tenterons de mieux circonscrire maintenant, après avoir jeté un regard critique sur ses marges.

Falardeau (2003) s'intéresse plus précisément à la compréhension et à l'interprétation des textes littéraires, ou définis comme tels par l'institution scolaire, en raison de leur valeur symbolique attribuée par cette même institution, ou en raison du rôle actif joué par le lecteur, « *comme premier agent de production du sens* ». La tâche cependant n'est pas simple, c'est pourquoi, avant de proposer des pistes didactiques de l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation, il considère qu'il faut d'abord définir les caractéristiques et les mécanismes cognitifs que mettent en œuvre ces deux activités. C'est la raison pour laquelle, il propose une conception interactive de ces deux modes d'appréhension du texte littéraire,

Il s'appuie alors sur la conception traditionnelle de l'herméneutique analysée par Vandendorpe (1992), selon laquelle l'interprétation est conçue comme une activité de lecture postérieure à la compréhension. Dans la mesure où l'interprétation est conçue comme une activité plus difficile à réaliser et donc plus difficile à maîtriser dans la mesure où elle implique une plus grande maîtrise de la lecture, Vandendorpe et d'autres didacticiens situent l'interprétation en aval de la compréhension, mais généralement pour les bons lecteurs.

Les difficultés de compréhension d'un texte littéraire sont en effet importantes et diverses. Comme l'observe Nathalie Poncet (2017) « Outre les problèmes cognitifs et culturels des jeunes enfants, certaines pratiques enseignantes ne facilitent pas la compréhension et les textes eux-mêmes génèrent parfois des obstacles à la compréhension.

Les spécialistes de la didactique de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires ne sont pas toujours d'accord entre eux et présentent parfois comme l'a montré Falardeau (2003) des points de vue divergents sur la façon d'aborder la problématique devant les élèves de façon à les orienter efficacement dans leur apprentissage de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires.

Malgré ces divergences, ces ouvertures ont pourtant permis « un déploiement beaucoup plus structuré et fécond de la liberté interprétative », p.11).

L'auteur a observé que la plupart des activités didactiques et pédagogiques proposées et pratiquées en lecture en vue de favoriser la compréhension s'appuyait « trop souvent » sur les

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

questions.

« Trop souvent » selon Falardeau, dans la mesure où les questions constituent souvent un piège périlleux qui détourne l'élève de la véritable compréhension d'un texte. « On déplore, mentionnait déjà Giasson, il y a trois décennies (1990), que les questions ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel » (p. 223).

Ceci s'explique selon Falardeau par le fait qu' « elles maintiennent le lecteur dans une compétence de surface » (*Ibid.*), car les questions l'orientent le plus souvent vers des informations secondaires. Bref, les questions lui enseignent le plus souvent que comprendre un texte, c'est retenir ce qui compte dans les tests, comme les noms, les dates, etc.

Irwin et Baker ont fait il y a plus de trente ans la même critique (1989) et proposé les mêmes réserves dans la mesure où ils considéraient que ces questions encourageaient les mauvaises habitudes de lecture. Selon les auteurs les questions poussent en effet l'élève à ne retenir que ces éléments non pertinents pour la compréhension globale, éléments qui en réalité revêtent le plus souvent une importance démesurée pour l'évaluation de leur lecture. Il se produit alors un décalage contre-productif entre les objectifs pédagogiques de la lecture et la pratique effective à laquelle se livrent les élèves, parce que ceux-ci sont conditionnés par les éléments sur lesquels le professeur investit toute la portée de l'exercice.

Si, dans l'idéal, le système éducatif doit permettre (...) aux jeunes élèves de construire du sens dans le cadre des lectures de textes littéraires, en avançant chacun à leur manière et à leur rythme pour entrer dans ce patrimoine de l'humanité, de nombreux auteurs s'accordent sur le fait que la pratique de classe peut engendrer des obstacles à la compréhension des élèves » (p. 7). Comme l'a montré Nathalie Poncet, Christophe Lécullée (2017) a d'ailleurs établi une liste très utile des obstacles induits par les pratiques des enseignants eux-mêmes. Il souligne ainsi l'importance pour l'enseignant de définir des objectifs pédagogiques clairs et précis et de concevoir des séquences cohérentes.

Selon Vandendorpe (1992), pour comprendre, on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique de façon à pouvoir réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui puisse rendre intelligibles les informations essentielles du contenu du texte.

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

Cette généralisation cherche à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique. Le sens perçu participe à un certain consensus et, s'il est conditionné socialement, ne requiert pas nécessairement une mise en discours, une confrontation sociale pour être reconnu.

Le problème n'est cependant pas simple si l'on se souvient par exemple de l'analyse très éclairante et très pertinente de ce même Vandendorpe qui montrait que « La refonte des programmes de français de l'Ontario (1987) avait pratiquement éliminé toute référence à l'activité de compréhension en matière de lecture. Au lieu de compréhension, le programme parlait d'interprétation. Selon l'auteur, on pouvait lire, par exemple, que l'objectif du cours de français pré-universitaire consiste, au niveau des habiletés (rebaptisées «savoir-faire»), à «interpréter de façon critique et créative des discours variés et complexes» ou que «les pratiques de production seront étroitement associées à celles d'interprétation ». Le couple interprétation / production a ainsi fait place au couple compréhension / production utilisé dans les programmes québécois du secondaire (voir la différence dans *Comprendre et interpréter* Christian Vandendorpe Université d'Ottawa Publié dans : La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage. Collectif sous la direction de C. Préfontaine et M. Lebrun. Éditions Logiques, Montréal, 1992, p. 159-181.⁵²

Selon Falardeau, pour pouvoir interpréter un texte, le lecteur doit examiner ce texte de manière très attentive et très précise de façon à ce qu'il puisse en explorer toutes les différentes récurrences. Ces récurrences en effet permettent au lecteur de construire de façon cohérente un des possibles signifiants. Ce n'est plus dans ce cas le sens que le lecteur active, mais bien plutôt une signification qu'il construit.

La lecture devient ainsi, selon Falardeau, une actualisation d'un signe créé qui n'est plus seulement une représentation personnelle et individuelle, mais une représentation beaucoup plus large, à savoir une sociale nécessaire et même indispensable pour acquérir une légitimité. Le texte polysémique devient alors le matériau d'un nouveau texte – *l'interprétant peircien* comme le définit Falardeau, (2003), c'est-à-dire le fruit de la création du lecteur dans la mesure où il résulte de l'activation de ses connaissances antérieures (Denhière & Legros, 1983/1989) et qui « déborde du texte original ».

⁵²https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/12796/3/Vandendorpe_Christian_1992_Comprendre_et_interpr%C3%A9ter.pdf

2. De la construction du sens à l'élaboration de la signification

Si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation est spéculation sur le « pluriel du texte » (Canvat, 1999, p. 103), et exploration herméneutique. Et comme la spéculation et l'exploration n'appartiennent plus au domaine du consensus explicatif vers lequel tend la compréhension, l'interprétation poursuivra plutôt une « signification », qui renvoie étymologiquement à l'action d'« indiquer », de choisir parmi tous les possibles signifiants. Si le sens est en partie intrinsèque au texte, la signification en est extrinsèque, créée par un lecteur interprète qui cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte. Tauveron (1999b) appellera « textes proliférants » ces structures polysémiques qui suscitent fréquemment un travail d'interprétation.

Comme l'a indiqué Denis Legros dans la note 5 de l'article de Rachid Idoubiya, « *La Littérature et la construction du sens* »⁵³ « ... le sens est ce qui reste stable dans la compréhension d'un texte, quels que soient les lectures et les lecteurs. La signification désigne ce qui change, c'est-à-dire ce qui résulte du lien que nous établissons entre le sens et notre expérience individuelle, riche de notre histoire et des apports des autres cultures (Eco, 1979).

La signification est donc plurielle, variable, ouverte. On ne peut donc pas parler de contresens dans l'interprétation d'un texte, si une œuvre est inépuisable et si chaque époque la reçoit à sa manière. Ainsi, cette distinction entre *sens* et *signification* permet de rendre compte des différentes lectures d'un texte, qui varient selon les lecteurs et les différents contextes, historiques, sociologiques, culturels ».

Comme l'a montré Falardeau (2003), la tradition pédagogique et l'histoire de la didactique du texte ont généralement situé l'interprétation à un niveau supérieur à celui de la compréhension, et ceci non pas en raison d'une hiérarchisation dans le cursus scolaire, mais en raison des compétences différentes qu'elles mettent en œuvre dans la mesure où l'interprétation active des processus plus complexes et un ensemble de connaissances plus larges. Le processus interprétatif dans le traitement du texte littéraire, appelé aussi « processus créatif » (Derkaoui & Legros, 2016) exige en effet l'activation non seulement de connaissances plus larges du lecteur/compreneur – sur le domaine évoqué par le texte, sur ses connaissances générales et

⁵³<https://www.marocagreg.com/forum/sujet-la-litterature-et-la-construction-du-sens-36710.html>

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

littéraires, ses habitus - mais aussi la mise en œuvre de processus plus fins.

Comme le rappellent Derkaoui et Legros (2015), les travaux des spécialistes du traitement du texte (Denhière & Legros, 1989 ; Legros & Baudet, 1996) ont montré que la compréhension est plutôt du côté du sens et renvoie à ce qui est compris par la majorité des lecteurs, alors que l'interprétation résulte d'un traitement plus approfondi et nécessite l'activation de connaissances plus personnelles. L'interprétation met donc davantage en jeu l'imaginaire du lecteur

Qu'en est-il du traitement du texte littéraire qui est beaucoup plus complexe et donc beaucoup plus difficile à comprendre et à interpréter qu'un récit par exemple, en raison principalement du traitement inférentiel qu'il met en œuvre.

3. De la compréhension à l'interprétation du texte littéraire

Poétique, la *Revue de théorie et d'analyse littéraires* proposait il y a quarante ans, en 1979, dans son célèbre numéro 39, une présentation des contributions des principaux auteurs de la théorie de la réception des œuvres littéraires en Allemagne. Cette théorie qui anticipait et annonçait le paradigme de la compréhension de texte et de l'interprétation du texte littéraire a permis en effet de découvrir comme le montre Michael Riffaterre⁵⁴ dans son ouvrage « *La production de Texte* » (1979), ce qui fait qu'un texte est une œuvre d'art.

Et d'ailleurs, pour cet auteur, définir la littérarité de la littérature, tel est l'objet de la poétique « Discipline toute grammairienne, et formaliste à ses débuts, elle se subordonne de plus en plus aujourd'hui à la théorie générale des signes : après avoir cherché la littérarité dans le texte même, elle la cherche maintenant dans la dialectique du texte et du lecteur ».

Ainsi, nul n'a plus contribué que Riffaterre à cette (r)évolution. S'affranchissant en effet de l'approche purement linguistique, il a contribué fortement à intégrer la théorie de la littérature à la sémiotique et à transformer l'analyse textuelle en une véritable théorie de la lecture.

Depuis les travaux d'Iser (1985) et de Jauss (1978), on considère généralement que la construction de la signification du texte littéraire ne trouve plus sa source uniquement dans le texte. Comme l'a montré par exemple Jean-Pierre Mercier (2010), les théories de la lecture du texte littéraire ont permis de montrer que la signification du texte est produite par l'individu

⁵⁴<http://www.signosemio.com/riffaterre/litterarite-et-signifiante.asp>

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

lecteur. Pour Iser (1985), en effet, l'un des fondateurs, avec Jauss, de « L'esthétique de la réception », l'activité cognitive du lecteur apparaît d'abord grâce aux lacunes du texte, aux « blancs », c'est-à-dire, ce qu'il appelle ces « lieux d'indétermination » (Iser, 1985, p. 318) qui autorisent différentes interprétations, variables selon lecteurs.

En mettant en évidence l'indétermination du texte en raison de l'implicite qui le définit et conditionne son efficacité, Mercier (2010) considère que « Iser sème l'idée que lire c'est aussi lier (...). Lebrun (2005) traduit ainsi la théorie d'Iser : Une œuvre littéraire possède en elle une indétermination que seul le rapport au lecteur permet de lever. Cela signifie que le lecteur est l'implicite du texte, son présupposé fondamental. L'effet esthétique et ce que l'on appelle sa beauté résultent alors de la jouissance que le sujet, qui reçoit l'œuvre, éprouve à répondre aux appels signalés par la structure formelle.

Le lecteur actualise en effet les potentialités multiples et diverses inscrites dans ces formes. Il en lève l'indétermination naturelle. Tout texte appelle alors un lecteur, et donc un acte de lecture, car les conditions de sa réception réelle sont inhérentes au texte lui-même (p. 13-14).

Comme le rappelait Fabien Pillet en 2011⁵⁵, « Hans Robert Jauss publiait en 1967 sa leçon inaugurale à l'université de Constance intitulée *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Cette communication était inspirée par l'herméneutique de Hans-Georg Gadamer, qui proposait une approche qui se voulait entièrement nouvelle de la littérature. Jauss considérait que l'histoire littéraire se confond avec l'histoire de la réception des œuvres. L'année suivante, c'était au tour de Wolfgang Iser de prononcer, également à l'université de Constance, sa leçon inaugurale, *Die Appellstruktur der Texte*. Il considérait en particulier que les textes littéraires étaient des structures textuelles qui étaient appelées à se concrétiser dans une activité de lecture.

Selon ces auteurs, l'analyse littéraire avait pendant longtemps restreint son champ d'application à l'œuvre et à l'auteur, en négligeant le rôle fondamental du lecteur, destinataire du message littéraire. Les auteurs ont montré que sans la participation active du lecteur, les textes littéraires n'auraient pas de sens. Le lecteur, en effet, pour reprendre les termes de Jauss, est « l'actualisateur » de l'œuvre, et il voit ainsi son rôle pris en compte au travers d'une description

⁵⁵<https://www.cairn.info/revue-etudes-germaniques-2011-3-page-763.htm>

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

analytique et précise de "l'acte de lecture" et de réception. L'ouvrage de Wolfgang Iser se veut une "phénoménologie de la lecture". Iser montre que le rôle du lecteur est essentiel dans la production de "l'effet esthétique": L'œuvre n'est pas le texte seul, elle se constitue par un processus dynamique, un rapport d'interaction entre le lecteur et le texte. Cette interaction est rendue possible grâce à la nature particulière et aux caractéristiques du texte littéraire.

Comme le rappelait Francis Tourigny du CRDP de l'académie de Créteil dans une conférence donnée le 26 février 2003⁵⁶ « Selon Jauss (1978)

*« L'œuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait en tout temps à tout observateur la même apparence... Elle est plutôt faite, comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence. » « Dans le cas extrême de l'ouverture maximale, celui des textes fictionnels dont le degré d'indétermination est conçu de manière à engager l'imagination du lecteur actif à intervenir, on constate que chaque réception nouvelle se développe à partir d'un sens attendu ou préexistant, dont la réalisation ou la non-réalisation fait apparaître la question qu'il implique et déclenche le processus de réinterprétation » (in *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard).*

Francis Tourigny (2003) a montré ainsi que ces deux citations de Jauss illustrent bien la nouvelle perspective ouverte par cet auteur, à savoir *l'importance d'un sujet lecteur actif devant le texte et de ce qu'il appelle « l'horizon d'attente »*. C'est alors pour cet auteur « la conjugaison non seulement de cet *horizon d'attente*, mais aussi de celui du texte qui permet la construction du sens de l'œuvre.

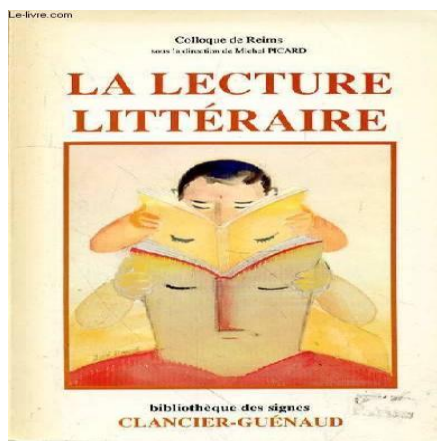
Apparaissent également très important et même fondamental, toujours pour cet auteur, l'expérience esthétique de la lecture littéraire du lecteur, autrement dit, ses connaissances sur le monde imaginaire véhiculée par les textes littéraires dans la construction de l'imaginaire responsable de la créativité du lecteur et donc du plaisir du texte.

Comme le montrent ces spécialistes des théories de la réception, le texte littéraire en effet se caractérise par des manques et par son incomplétude et qui font appel aux représentations différentes des lecteurs pour combler ces manques et ces trous sémantiques. Notons que ces représentations activées ne varient pas seulement en fonction des connaissances antérieures des lecteurs, mais aussi en fonction du contexte d'activation.

⁵⁶http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/lecteur_textes_litteraires_tourigny.pdf

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

De plus, le texte littéraire est constitué, pour reprendre les termes de Wolfgang Iser d'"ensembles complexes de directives" qui s'imposent aux lecteurs et qui permettent ainsi de contrôler leur activité de construction du sens. Par ses structures, le texte littéraire définit ainsi ses "lecteurs implicites" et "offre un certain rôle à ses lecteurs possibles" que ceux-ci interprètent à leur manière. Cela explique à la fois la survie de l'œuvre et la pluralité de ses réceptions. Ainsi le texte littéraire peut être défini par sa bipolarité, dans la mesure où il met en relation le texte, c'est-à-dire le "pôle artistique" et le lecteur ou le pôle esthétique"). C'est selon Wolfgang Iser, ce qui crée la créativité de la réception" et permet la construction de la signification. On comprend ainsi, les apports de l'école de Constance dans les débats sur compréhension et l'interprétation.



Marie Gaussel rappelle ainsi que le concept de « lecture littéraire » apparaît suite à une rupture épistémologique dans les années 1970 qui a entraîné un bouleversement théorique. Elle résume les apports de l'école de Constance en montrant que « plusieurs chercheurs ont alors travaillé sur la théorie de la réception, prémisses des concepts de la lecture littéraire (Rouxel, 2011). « La théorie de la réception » de Jauss (1975) place le lecteur au centre de la connaissance littéraire considérant que le livre n'est qu'un objet réactivé à chaque lecture.

Le lecteur est historicisé, c'est-à-dire que sa lecture doit être replacée dans une époque particulière, dans un contexte donné » (Rouxel, 2011). C'est ainsi que chaque lecture, en fonction du contexte où elle s'effectue, suscite des champs référentiels nouveaux dans lesquels le lecteur dilue ses propres références culturelles ».

L'« horizon d'attente » décrit par Jauss représente alors les perspectives du lecteur au-delà de ses conceptions de lecture ». Elle rappelle alors que selon cet auteur « il y aurait deux

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

types d'œuvre : celles qui sont conformes à un modèle, sans innovation et celles qui transgressent les normes et bousculent les attentes du lecteur (Jauss, 1975). L'acte de lecture est ainsi perçu par Iser, un autre théoricien de la réception, comme étant au centre de la relation auteur/texte/lecteur. C'est le lecteur qui à la fois oriente et subit la lecture comme acte de création ».

Si les toutes premières recherches en théorie cognitive de la littérature datent de la fin des années soixante-dix et du début des années quatre-vingt, elles sont demeurées relativement confidentielles jusqu'à l'an 2000. Mais en offrant, selon les mots du critique littéraire Mark Turner (1991)

« A reframing of the study of literature so that it comes to be seen as inseparable from the discovery of mind, participating and even leading the way in that discovery », c'est-à-dire "un recadrage de l'étude de la littérature afin qu'elle soit perçue comme inséparable de la découverte de l'esprit, participant et même ouvrant la voie à cette découverte».

Le cognitivisme apparaît aujourd'hui comme un mouvement critique incontournable. La question est alors de savoir en quoi ces théories cognitives « recadrent »-(*reframe*) l'étude de la littérature ? Qu'apportent-elles de plus sur le rôle du lecteur qui lit un texte littéraire en vue de le comprendre et de l'interpréter ?

La tradition pédagogique a toujours placé l'interprétation à un niveau supérieur à la compréhension. Cette hiérarchisation entre les deux modalités de traitement s'appuie sur compétences requises par l'interprétation qui exige une abstraction beaucoup plus complexe. En effet, la création exige des compétences plus fines que l'élection d'un sens. Elle recourt, entre autres, à la culture du lecteur, à ses connaissances, ses habitus, certaines notions d'histoire ou encore, en littérature, aux théories littéraires.

L'apprenant doit apprendre très tôt que le travail d'interprétation ne cherche pas à utiliser le texte pour servir des hypothèses interprétatives qui ne demeurent pas fidèles à son contenu, mais plutôt à faire jaillir des significations qui s'inspirent directement du texte. La création de signes propres à l'interprétation soulève également le problème des limites herméneutiques au-delà desquelles il est périlleux de s'aventurer. Il faut effectivement enseigner que l'interprétation est avant tout socialisation d'une pensée, mise en discours qui implique forcément des comptes à rendre.

Pour prévenir ces dérives interprétatives, le professeur doit fonder « les interprétations sur le respect d'un minimum de règles » (Canvat, 1999,p. 103). Ces règles ne doivent toutefois pas

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

s'enfermer dans le moule souvent rigide des outils issus des théories littéraires : le métalangage de ces outils entraîne parfois une grande confusion par son caractère de discours étranger, souvent utilisé en classe comme concepts figés (Jorro, 1999).

De plus, comme le rappelle Eric Falardeau (2005), « *le professeur devra veiller aussi à toujours inclure des questions d'inférence logique dans les questionnaires de compréhension (Irwin et Baker, 1989), pour que les élèves combinent leurs connaissances antérieures aux informations textuelles, afin que les questions jouent aussi le rôle d'organiseurs cognitifs, et non pas seulement celui d'évaluateurs* » (p.12).

Ces observations fondées à la fois sur le fonctionnement cognitif de l'élève et sur le fonctionnement de la classe ont permis de constater dans de nombreux travaux d'experts, mais aussi sur le terrain que de très nombreux élèves du collège, du lycée et de nombreux étudiants de l'université n'ont pas acquis les compétences de base nécessaires à la compréhension et à l'interprétation « créative » des œuvres littéraires et en particulier des œuvres littéraires difficiles tout en restant fidèles au texte.

Khadîdja Lehmim (2015) par exemple dans ses travaux sur les aides didactiques à l'activité résumante, conduits dans le cadre de sa thèse a constaté après avoir mené une enquête auprès de quatre classes de lycéens de terminales et quatre groupe d'étudiants de 1er année de l'ENS Bouzaréah à Alger un paradoxe qui interpelle les chercheurs et les didacticiens. En effet, elle a constaté « que, d'une part, nous sommes en présence d'une situation sociolinguistique propice à un enseignement apprentissage du français langue étrangère et que d'autre part, nous assistons à une baisse du niveau des élèves dont les résultats, dans cette langue, ne cessent de décliner depuis plus d'une décennie » (p.3).

Elle constate aussi que ces observations sont corroborées par les dernières données statistiques fournies par les responsables chargés de la mise en place de la seconde réforme du système éducatif : « Les résultats du baccalauréat de la session de juin 2000 montrent que la moyenne nationale obtenue par les candidats reçus et ajournés est de 05,36/20 en langue française et 07,21 /20 en langue anglaise. Après neuf années d'apprentissage de la langue française et cinq années de la langue anglaise, ces résultats « catastrophiques » nous interpellent sur l'efficacité et la qualité de ces enseignements » (p.4).

Elle observe que « des enquêtes plus récentes, réalisées sur le terrain lors de cette dernière décennie dans le cadre de travaux de recherche en didactique des langues et en sciences du

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

langage, ne montrent pas d'amélioration significative du niveau des élèves en langues étrangères. Au contraire, ces recherches montrent l'urgence de repenser les méthodes didactiques et les pratiques pédagogiques pour une meilleure efficacité de l'enseignement/apprentissage de ces langues, et plus particulièrement l'enseignement de la compréhension et de la production de textes en français langue étrangère » (p.4).

Bertrand Gervais, qui a enseigné au Département d'études littéraires de l'Université du Québec à Montréal pensait, il y a plus de deux décennies (1993) qu'il était vain et naïf de croire que la compréhension d'un texte est inscrite dans le texte et que tous les lecteurs sont en mesure d'y accéder. Selon Catherine Tauveron (1999), « c'est parce que la compréhension d'un texte est considérée comme un processus largement automatisé qu'elle est parfois rejetée hors du domaine de l'apprentissage de la lecture, à la fois comme quelque chose qui ne peut s'apprendre et comme activité non spécifique de la lecture. » (p. 10).

Selon Falardeau, « c'est mettre les apprentissages en péril de penser que les élèves réussissent tous à activer les connaissances nécessaires imposées par une lecture idéale au sens où l'entend Eco (1985) en évoquant son lecteur modèle.

Rappelons que la théorie du *Lecteur Modèle* a été inspirée du concept de *sémiosis illimitée* développée par Peirce selon lequel l'interprétant d'un signe devient un signe à son tour et ce, ad infinitum.

Le texte est en effet pour Eco un tissu de signes qui est ouvert et donc interprétable, mais qui doit être entrevu comme un tout cohérent. Il construit alors son *Lecteur Modèle*, et il est davantage conçu comme une totalité qui se caractérise par le fait que l'auteur amène les mots et le lecteur le sens. C'est pourquoi le texte est en fait conçu comme une « machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc » (Eco, 1985 : 29).

Comme l'a rappelé Falardeau, Berthier (1999) partageait lui aussi cet avis et il pensait que puisque la signification d'un texte littéraire est par définition flottante, il ne peut pas y avoir de garantie certaine quant à son sens ; le lecteur est en effet livré à lui-même. Cette liberté qu'évoque Berthier (1999) est en réalité très difficile à intégrer pour l'élève dans la mesure où celui-ci éprouve des difficultés à gérer les processus de compréhension et d'interprétation, d'où l'intérêt du travail collaboratif comme l'a montré Jorro (1999) (voir Falardeau, 2003) et les conceptions vygotskiennes « où le conflit sociocognitif joue un rôle moteur dans la construction

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

des connaissances et l'apprentissage » (p. 85).

Cependant, loin d'affirmer comme Jorro que « la compréhension du texte [...] ne s'enseigne pas » (p. 86), Falardeau considère que le maître peut « enseigner aux élèves à utiliser dans leur lecture des procédés cognitifs dont ils ignoraient l'existence » (Giasson, 1992, p. 21), notamment lors de lectures à voix haute au cours desquelles il rend transparents ses propres processus cognitifs. Proposer des démarches de lecture à l'élève ne restreint pas sa liberté créatrice, mais, au contraire, la rend possible, en lui délimitant un champ d'action à l'intérieur duquel il se sentira davantage en sécurité (Terwagne, Lafontaine et Vanhulle, 1999).

Ainsi, comme l'ont montré Derkaoui et Legros (2015 ; 2016), les nombreux travaux conduits en psychologie cognitive sur la compréhension fournissent aux didacticiens des bases scientifiques solides qui devraient favoriser les avancées de la recherche didactique. Selon Derkaoui et Legros, en effet, la distinction entre l'activité de compréhension de texte et l'activité d'interprétation s'impose dans la mesure où les processus mis en jeu dans ces activités sont différents.

Rappelons l'analyse de Vandendorpe (1992)⁵⁷ des différences entre comprendre et interpréter. Chacun de ces termes occupe pour cet auteur une place spécifique dans notre dictionnaire interne et il n'y a pas lieu de remplacer le premier par le second, car ils se situent chacun à un niveau de conscience différent. Rappelons aussi cependant que cet auteur définit précisément l'origine de la différence sémantique des deux termes qu'il attribue à Hermann Parret lorsqu'il s'est vigoureusement opposé à une assimilation pure et simple entre comprendre et interpréter. Tout en évoquant la possibilité que la compréhension résulte de l'application inconsciente de règles sémantiques et pragmatiques (p. 7):

Cela dit, d'un point de vue pédagogique, il peut être justifié, selon cet auteur, sous certaines réserves (...), de dissocier la lecture-interprétation de la lecture-compréhension. « D'abord, parce que l'interprétation des divers éléments du texte est, de toute façon, le chemin par lequel vont pouvoir s'ancrer des mécanismes de compréhension, et qu'il vaut mieux, dès le départ, apprendre à l'élève à considérer la compréhension comme un fait aléatoire et produit par un calcul souvent complexe que comme une donnée brute résultant d'un don ou d'une intuition.

⁵⁷https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/12796/3/Vandendorpe_Christian_1992_Comprendre_et_interpr%C3%A9ter.pdf

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

Mais surtout parce que, si l'élève ne comprend pas un texte à la première lecture, on ne sera pas tenté d'en attribuer la cause à une déficience de type intellectuel ; on en cherchera plutôt la raison dans une carence des stratégies interprétatives, ce qui est à la fois moins blessant pour l'élève et plus dynamique au plan des interventions. En dégageant les activités de lecture de l'illusion d'une compréhension totale, immédiate, toujours égale à elle-même et universelle, les prescriptions du programme permettront d'en orienter la didactique d'une façon que je crois foncièrement bénéfique. L'objectivation de la lecture peut dès lors prendre son véritable sens pour l'enseignant et risque moins d'être l'extériorisation d'une norme textuelle par rapport à laquelle on jugerait les diverses lectures. Cette activité pédagogique consistera au contraire à mobiliser l'élève dans la réponse individuelle qu'il a donnée à une oeuvre. C'est une telle conception de la lecture que préconisait déjà Louise Rosenblatt, en proposant de considérer la lecture comme «une transaction créative, la rencontre d'un être humain (avec tout ce que cela implique d'expériences passées et de préoccupations présentes) et d'un texte».

Dans une recherche expérimentale, les deux auteurs ont étudié l'effet de la lecture à voix haute d'un texte littéraire sur les processus inférentiels lors de la co-activité interprétative des lecteurs. Des lycéens de Saida (Algérie), âgés de 16 à 18 ans ont été affectés de façon aléatoire dans deux groupes, un premier groupe G1 « théâtralisation » du texte, (groupe expérimental) et un second groupe G2 « lecture individuelle » du texte (groupe témoin).

Le texte utilisé dans cette expérience est un dialogue extrait d'une pièce de théâtre de Jean Tardieu, (*Théâtre de Chambre*, 1955, NRF, Paris, in *Manuel de français*. Deuxième année secondaire). L'expérience comportait deux phases réparties en deux séances.

Au cours d'une 1ère séance, les deux groupes lisaient le texte individuellement, et répondaient à des questions de type Q1 sur les inférences portant sur le contenu du texte, puis à des questions de type Q2 sur le modèle de la situation évoqué par le texte et enfin à des questions de type Q3 sur les inférences « créatrices » renvoyant au monde imaginaire activé par l'extrait de la pièce.

L'ensemble des élèves des deux groupes étaient ensuite soumis à une tâche de rappel (R1).

Au cours d'une seconde séance, deux élèves du groupe « théâtralisation » (G1) réalisaient une lecture à voix haute du texte, puis l'ensemble du groupe échangeait pendant 10 minutes sur

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

l'interprétation proposée et (co)construisaient une interprétation alternative. En revanche, les élèves du groupe témoin (G2) relisaient le texte individuellement, mais ils échangeaient à leur tour pendant 10 minutes pour co-construire eux aussi une interprétation du texte. A la suite de ces échanges, les élèves des deux groupes répondaient ensuite au même questionnaire (Q2) et produisaient un second rappel (R2).

Dans son analyse de l'interaction des facteurs Groupe et Type de question, Linda Derkaoui et Denis Legros ont ainsi pu mettre en évidence un effet positif de la lecture à voix haute sur la production des inférences et, en particulier, sur la production des inférences créatrices.

Dans l'analyse des informations produites au cours des tâches de rappel, Linda Derkaoui et Denis Legros ont montré que la différence entre les différents types d'informations restituées au cours des deux tâches de rappel variait en fonction des deux groupes d'apprenants. Les informations produites par les participants du groupe G1 au cours de la tâche de rappel R2 à la suite de la tâche de théâtralisation sont en effet beaucoup plus nombreuses que celles produites par le groupe G2 à la suite de la relecture individuelle du texte.

La supériorité du nombre d'informations produites par le groupe G1 sur le groupe G2 lors du rappel R2 confirme donc l'hypothèse de l'effet de la théâtralisation sur la co-construction de la représentation du monde évoquée par le texte.

Linda Derkaoui a ainsi montré dans sa recherche expérimentale que la relecture à voix haute d'un texte littéraire réalisée au cours de la deuxième séance permet aux élèves de développer leurs capacités de compréhension, de co-compréhension et d'interprétation des textes littéraires, et en particulier des textes poétiques (voir Derkaoui et Legros, 2017).

Conclusion partielle

Nous avons dans ce chapitre intitulé *Compréhension et interprétation d'un texte littéraire* proposé une rapide présentation de quelques travaux éclairants sur la compréhension de texte et les difficultés de compréhension. Nous avons présenté en particulier ceux de Falardeau, (2003) sur l'activité de compréhension de texte, et plus précisément, sur l'activité de compréhension et d'interprétation des textes littéraires.

Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire

Dans le chapitre suivant, *Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire* nous proposons une synthèse rapide des apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire.

Chapitre 4.

Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Ce quatrième chapitre intitulé *Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire* est consacré aux différentes contributions de la sémiotique à la compréhension et à l'interprétation du texte littéraire. Nous proposons donc dans ce chapitre une synthèse rapide des principaux apports issus des travaux de recherche conduits dans le domaine de la sémiotique textuelle à la compréhension des textes littéraires.

Nous proposons tout d'abord dans un premier temps une présentation et une analyse des principales caractéristiques définitoires et des composantes principales de la sémiotique du texte. Plus précisément, nous présentons une analyse des caractéristiques spécifiques de la sémiotique du texte par rapport à la linguistique textuelle (4.1).

Puis, dans un deuxième temps, nous présentons une analyse synthétique des principaux apports de la sémiotique à la compréhension et à l'interprétation des textes (4.2.).

Enfin, nous terminons ce chapitre par une présentation des apports des recherches consacrées à la sémiotique du texte au traitement cognitif du texte littéraire (4.3.).

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Introduction

Comme l'a rappelé le Dr. Said Saidi de l'Université de Constantine 1 dans un article de la revue *Synergies Algérie* (n°18 - 2013 p. 197-203 « Force de frappe sémantique du texte littéraire et herméneutique de la réception, Umberto Eco a tenu ces sages paroles : « L'écrivain essaie d'échapper aux interprétations, non pas nécessairement parce qu'il n'y en a pas, mais parce qu'il y en a peut-être plusieurs et qu'il ne veut pas arrêter les lecteurs sur une seule. » (2002)⁵⁸ Mais bien avant lui, Roland Barthes a été encore plus éloquent : « Ecrire, c'est ébranler le sens du monde, y disposer une interrogation indirecte, à laquelle l'écrivain, par un dernier suspens, s'abstient de répondre.

La réponse, c'est chacun de nous qui la donne, y apportant son histoire, son langage, sa liberté ; mais comme histoire, langage et liberté changent infiniment, la réponse du monde à l'écrivain est infinie : on ne cesse jamais de répondre à ce qui a été écrit hors de toute réponse : affirmés, puis mis en rivalité, puis remplacés, les sens passent, la question demeure. » (1979 : 8)

C'est pourquoi Said Saidi considère que « le Lecteur Modèle d'Eco, coopératif à souhait dans l'interprétation en allant au devant de l'auteur par la reconnaissance des indices dont ce dernier parseme son texte pour élaborer l'univers encyclopédique permettant une coopération optimale, le lecteur littéraire de Picard qui se livre à un véritable jeu avec le texte, lequel identifie celui qui le lit, à travers l'attitude, le degré d'interprétation et d'émotivité du récepteur. L'œuvre, dans une optique pareille, devient un véritable parcours sémiotique, se constitue en labyrinthe, et se démarque du « récit en pente », selon l'heureuse formule de Barthes. Le labyrinthe étant une figure mythique de la recherche, de l'exercice ardu, laborieux, durable pour un aboutissement après l'exploration d'un certain nombre de pistes et de possibilités » (p.201).

C'est ainsi que l'auteur considère que « pour sa part, Gide a été encore plus disert : « Avant d'expliquer aux autres mon livre, j'attends que d'autres me l'expliquent. Vouloir l'expliquer d'abord c'est en restreindre aussitôt le sens. » (1895 : 5), p.197.

L'œuvre littéraire serait ainsi selon Said Saidi « repliée sur sa propre signifiante, immanente, mais elle est surtout ouverte sur le monde, à savoir non pas seulement le monde « sensible qui constituerait le contexte limité et vital d'un lecteur donné, mais sur l'ensembles

⁵⁸ Eco, U. 2002. « Interview ». Le Point. 15 février 2002

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

autres œuvres composant la discipline, parce qu'elle y participe globalement par sa nature, et s'y inscrit, résolument, par la nuance de diversité qu'elle y introduit »; et certainement aussi ouverte sur toute la substance des considérations herméneutiques, discursives, théoriques, portant sur toute la pratique littéraire.

Cela confirmerait selon l'auteur *cette force de frappe sémantique de l'oeuvre*, et dans ce cas précis, de l'alliance naturelle qu'elle entretient avec les autres œuvres, le système déclenchant spontanément une attitude de lecture, spécifique, littéraire, articulée autour de la recherche du sens dans la réception adéquate, et non plus dans la réception passive exclusivement (voir p 201).

Comme l'a rappelé récemment Claudia Stancati ⁵⁹ (2016), Umberto Eco, au début de son *Traité de sémiotique générale* (1975) a posé une équivalence entre la sémiologie générale, dérivée de la linguistique saussurienne et la sémiotique philosophique. Umberto Eco a choisi en effet le plus souvent de se rallier à la seconde tradition. « Les rapports de la sémiotique avec les théories et les philosophies de la perception, de la connaissance et de l'interprétation sont les lieux privilégiés de sa pensée, face à l'autonomie de la linguistique qui est issue de la réception de l'enseignement de Ferdinand de Saussure ».

Umberto Eco a donc conçu le concept d'"*encyclopédie*" en termes de langue, de savoirs, de culture, de lectures antérieures – la plupart des chercheurs parlent aujourd'hui de « connaissances antérieures » des lecteurs, désignant ainsi les compétences requises par les lecteurs pour élaborer la signification d'un texte. (Denhière, & Legros, 1983 ; Legros et Cosqueric, 1995 ; Snow, 2002 ; 2003 ; van Dijk & Kintsch, 1983, voir Marie Gaussel, 2015)⁶⁰.

Denhière et Legros (1983 ; 1989) par exemple ont montré que pour la plupart des chercheurs, les structures de connaissances élaborées par les lecteurs et stockées en mémoire à long terme et, quels que soient la conception et le modèle adoptés par les différents auteurs, l'organisation interne de ces connaissances antérieures qui préexiste dans la tête du lecteur joue un rôle fondamental dans les processus de traitement du texte, ce qu'avaient déjà montré

⁵⁹<https://laviedesidees.fr/Umberto-Eco-philosophe-des-signes.html>

⁶⁰<https://edupass.hypotheses.org/824>

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Denhière et Le Ny, en 1980⁶¹ dans un article de référence et fondateur de la psychologie cognitive de la compréhension et de l'interprétation d'un texte.

La conception de Umberto Eco qui relève de la sémiotique s'appuie sur une description précise des opérations avec lesquelles et par lesquelles un lecteur coopère, grâce à l'activation de ses connaissances antérieures, avec un texte nécessairement incomplet. Le texte littéraire est en effet caractérisés par des « trous sémantique », marques de l'implicite et déclencheurs de l'activité de lecture entendue comme construction du sens.

Umberto Eco décrit et analyse alors précisément la façon dont chaque lecteur s'y prend pour parvenir à construire le sens du texte, c'est-à-dire à l'actualiser ou, pour parler en termes cognitifs, à construire et/ou à activer la représentation que le lecteur élabore au cours de la lecture et ainsi à faire interagir le contenu sémantique du texte avec ses connaissances antérieures.

Comme l'ont montré Brigitte Marin et Denis Legros (2007) dans leur *Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte*, une synthèse des principaux acquis des recherches sur l'activité cognitive mise en œuvre par les lecteurs, lors de l'activité de lecture et de compréhension de texte « L'activation ou l'activité cognitive de construction des représentations est à la base de l'activité de traitement du texte.

Les individus lecteurs en effet, lorsqu'ils lisent un texte, construisent une représentation du contenu du texte, c'est ce qu'on appelle la signification qui n'est donc pas contenue dans le texte, mais dans la tête des lecteurs, comme l'ont montré Guy Denhière et Denis Legros, 1983 ; 1989).

« Pour construire la signification globale de ce texte (macrostructure), le lecteur doit mettre en relation de façon cohérente les différents constituants du contenu du texte (microstructure) et construire la cohérence de l'ensemble. La construction de cette cohérence nécessite de faire des inférences, c'est-à-dire d'activer les connaissances évoquées dans le contenu du texte et indispensables à sa compréhension, c'est-à-dire à la construction de la cohérence de sa signification » (p. 17).

⁶¹Denhière, G. & Le Ny, J.F. (1980). Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narrative by children and adults. *Poetics* 9, 147-161

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Dans son ouvrage *Lector in fabula* (1979), Umberto Eco a ainsi montré l'importance de ce qu'il appelle le "dictionnaire de base" du lecteur que constitue la somme des connaissances antérieures dans l'activité de compréhension d'un texte. Il a aussi montré l'importance et le rôle des règles de co-référence qui assurent la continuité des chaînes anaphoriques et des opérations de "sélections contextuelles et circonstancielle" qui permettent par exemple d'opérer la liaison de "la représentation d'un lexème" aux "emplois qui ont été faits précédemment" ; enfin il a mis en évidence le rôle des compétences "linguistiques, et en particulier des compétences rhétoriques et stylistiques" dans l'activité interprétative d'un texte littéraire.

On voit ainsi en quoi et comment Umberto Eco anticipait sur une question de recherche à la base des travaux des chercheurs en psychologie cognitive sur le traitement du texte, la cohérence locale (microstructure) et globale (macrostructure) de la signification du texte, c'est-à-dire de son contenu sémantique, variable, bien sûr, selon le niveau de compétences en lecture/compréhension des différents lecteurs.

1. Sémiotique et linguistique textuelle

Nous présentons tout d'abord quelques données de base issues de travaux qui ont permis de mettre en évidence les rapports et les liens entre la sémiotique et la linguistique textuelle. François Rastier par exemple dans ses travaux sur les rapports entre sémiotique et sciences de la culture (2001) a contribué à mettre en évidence les liens entre la sémiotique et la linguistique textuelle grâce à la mise en perspective des soubassements théoriques de la sémiotique.

Il considérait en effet dans son article paru dans la revue *Linx* en 2001 (n°44-45, p. 149-168) que « le texte faisait problème pour la sémiotique, dans la mesure où la sémiotique est l'héritière de philosophies logiques de la signification, qui s'attachent avant tout à la définition et à la typologie des signes, plutôt qu'à des théories du sens, issues de la pratique herméneutique (juridique, religieuse et littéraire notamment). Pour lui, la plus simple manière d'éluder la question consistait à considérer le texte comme un signe.

C'est d'ailleurs la solution qu'ont choisi Peirce, comme Greimas ou Eco (cf. 1988, p. 32). Ces liens ont alors permis à Rastier d'ouvrir des perspectives complètement nouvelles dans le domaine de la sémiotique textuelle. Il a réussi à montrer en effet que Saussure dans son programme de recherche d'une science des signes au sein de la vie sociale a permis de mettre en valeur les textes comme des réalisations sémiotiques complexes.

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Le projet de Saussure d'une « Science des signes au sein de la vie sociale » a en effet conduit les spécialistes à considérer les textes comme des objets sémiotiques complexes, c'est-à-dire comme des réalisations au sein des pratiques de production et d'interprétation où ils prennent sens. Ce projet de Saussure a ainsi rendu possible la conception d'un programme fédérateur de recherches pour les sciences de la culture. C'est ainsi qu'après avoir interrogé et analysé le statut scientifique de la sémiotique, Rastier (1996) a rendu possible la conception et l'élaboration d'une sémantique (cognitive) des textes.

La linguistique, selon cet auteur peut en effet être conçue comme une sémiotique des langues, dans la mesure où elle peut alors relever plus généralement d'une sémiotique des cultures.

Dans ce cadre, Ablali, dans son ouvrage *La sémiotique du texte : du discontinu au continu* (2003), a analysé et mis en évidence, à partir de l'appui théorique de la sémiotique « greimassienne », les liens interdisciplinaires possibles à la base de la problématique du texte. C'est pourquoi, il a pu alors analyser les rapports interdisciplinaires fédérés par la sémiotique entre la Glossématique, la psychanalyse, l'herméneutique, la linguistique de l'énonciation, la phénoménologie, et les recherches cognitives.

Les chapitres de son ouvrage s'intègrent alors soit dans la section intitulée « *Le texte et le paradigme du discontinu* », soit dans la section intitulée « *De la phénoménologie aux recherches cognitives* » qui, c'est en tout cas l'hypothèse de l'auteur, identifient deux moments successifs de la recherche sémiotique, le premier moment est centré sur le thème du discontinu, le second moment est centré sur celui du continu.

Pour Ablali, le concept de discontinu est employé dans le sens d'une « *transformation, qui s'opère au sein du texte, comme cassure entre deux états narratifs, c'est-à-dire entre deux états dans l'action d'un actant* » (p. 37). Ce concept permet alors à l'auteur de présenter les principaux concepts descriptifs de la sémiotique comme le schéma narratif, le carré sémiotique, les différentes modalités, le parcours génératif etc... A partir de cette présentation, Ablali tente alors de dégager précisément les caractéristiques épistémiques de ce primat du discontinu, en faisant appel à l'héritage de Hjelmslev et plus indirectement de Saussure.

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

L'analyse des rapports entre *différence* et *discontinuité* met alors en évidence la permanence d'une caractéristique scientifique qui, malgré les évolutions de ses dimensions épistémologiques, est révélatrice de la conception de la sémiotique de l'école de Paris. C'est d'ailleurs ce que révèlent selon l'auteur ces propos de Greimas: « La seule façon d'aborder, à l'heure actuelle, le problème de la signification consiste à affirmer l'existence de discontinuités, sur le plan de la perception, et celle d'écarts différentiels (ainsi Lévi-Strauss), créateurs de signification, sans se préoccuper de la nature des différences perçues » (p. 173).

Ainsi, Ablali met en évidence la place secondaire du référent chez Saussure, comme l'a montré en effet Manuel Gustavo Isaac (2012)⁶² « A cause du rejet du référent, c'est-à-dire, de toute positivité extensionnelle, la sémantique du système sémiologique de la langue s'est développée en intension et négativement. Par ailleurs, au niveau propositionnel, l'interaction interne des deux principes du système-langue (arbitraire et linéarité) en a impliqué la clôture. Et dans le cadre de son système clos, au niveau de la sémantique lexicale, la théorie sémiologique de la langue aboutit à une contradiction. Autrement dit, de la conjonction intensionnalité, négativité, système, on déduit l'impossibilité pour la théorie saussurienne du signe de se coordonner une sémantique vérifiant le principe de compositionnalité » (p.50).

Ablali met a mis ainsi en évidence le rôle important de la forme émiotique chez Hjelmslev, et donc la prééminence de discontinuités perceptives chez Greimas, ce qui constitue des bases pour les fondements des théories qui ont rejeté la substance hors de leur domaine.

C'est alors qu'Ablali peut décrire la transition de cette sémiotique du discontinu vers ce qu'il appelle une sémiotique « subjectale » du continu. C'est cette transition que Greimas définit comme le passage de la question de l'« être du sens » à celle du « sens de l'être ».

Cette opposition générique entre le continu et le discontinu (voir Missire, 2003)⁶³ se définit alors de façon variable selon les thèmes abordés par l'auteur : substance/forme, être/paraître, unicité/multiplicité, dynamique/statique voire confus/précis.

⁶²<https://gerflint.fr/Base/Baltique9/Isaac.pdf>

⁶³<https://journals.openedition.org/praxematique/2185>

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Certains spécialistes ont regretté à cet égard que l'auteur n'évoque que très rapidement les travaux de Petitot (voir Fontanille, 2001) qui a pourtant précisément traité de cette question dans ses propositions de schématisation des principales catégories sémiotiques. Il a pu en effet de cette façon analyser en particulier les différentes opérations constitutives du carré sémiotique et les structures actanciennes profondes.

Enfin Ablali présente les apports à la sémiotique, de Varela (1976 ; 1989a ; 1989b ; 1989c ; 1996a ; 1996b ; 2004), de Bruner (1986) et de Ouellet (1994, voir Yong-Ho Choi, 2001) qui ont permis l'ouverture de la sémiotique aux sciences cognitives.

Concernant les apports de Varela, nous renvoyons à l'article d'Olivier Penelaud *Le paradigme de l'énaction aujourd'hui Apports et limites d'une théorie cognitive révolutionnaire* (2010) paru dans la revue *Plastir*, (1, 18)⁶⁴

Quant aux apports de Jérôme Bruner, nous renvoyons à sa préface à l'ouvrage de Christiane Moro et Narhalie Muller Mirza (dir.) *Sémiotique, culture et développement psychologique* (2014)⁶⁵

Rappelons que Yong-Ho Choi (2001)⁶⁶ dans son article *Sémiotique et sémantique* paru dans la revue *LINX*, étudie le sémantisme dans la sémiotique et la sémiotique dans le sémantisme. Il analyse alors les liens entre les deux champs en s'appuyant par exemple sur Hans Aarsleff qui a proposé l'hypothèse selon laquelle « Bréal's 'science des significations'⁶⁷ was an example of Saussure's 'sémiologie' — a science that studies the life of signs within society » (1982 : 391). Pour cet auteur « La sémiotique comme la sémantique ont pour préoccupation majeure la quête du sens » pour reprendre le titre d'un ouvrage de Jean Claude Coquet (1997).

Ainsi, comme le montrent Ablali et Dudard dans leur *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques* (2009):

La sémiologie est diverse, sans doute trop pour apparaître comme une discipline stable et constituée. Elle est surtout diverse dans ses approches théoriques, dans ses

⁶⁴<http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Penelaud%20P18.pdf>

⁶⁵https://www.unige.ch/SIV2018/files/5915/1670/1699/Bruner_2014_Culture-Et-Esprit.pdf

⁶⁶<https://journals.openedition.org/linx/1035>

⁶⁷Bréal M. 1897 : *Essai de sémantique*, Paris, Hachette.

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

fondements épistémologiques, dans ses objets de prédilection, et, à maints égards, dans ses appartenances disciplinaires. Pourtant, et malgré cette diversité parfois cacophonique, elle ne cesse de poser invariablement les mêmes questions, et traiter des mêmes problématiques [...] Il est donc périlleux de chercher à situer tel ou tel courant dans un ensemble aussi mouvant (p.43).

En effet, selon Perron et Danesi⁶⁸ (1996), de l'université de Toronto, « La sémiotique, qui s'est érigée comme un des paradigmes dominants en sciences sociales et humaines durant les années soixante-dix, et que l'on pourrait définir comme la science générale des signes, de leur identification et de la détermination des lois de leurs agencements (pour paraphraser Foucault), se trouve à l'heure actuelle confrontée à l'émergence d'un nouveau paradigme scientifique qui s'est développé durant la dernière décennie, à savoir les sciences cognitives » (p. 1).

« Une des stratégies importantes de la sémiotique a été de développer le concept de narrativité, un des principes d'organisation d'un grand nombre de discours. Pour la sémiotique greimassienne, par exemple, la narrativité généralisée est considérée comme le principe organisateur de tout discours et les structures narratives comme constitutives du niveau profond du procès sémiotique. D'ailleurs, Petitot (1985) a soutenu de façon convaincante que les structures narratives sont vécues existentiellement par l'entremise de passions, d'idéologies, d'actions et de rêves et que de telles structures sémio-narratives, pour emprunter une phrase de Gilbert Durand (1963), peuvent être considérées comme « les structures anthropologiques de l'imaginaire ». Même dans les domaines d'investigation, que nous nommons « scientifiques » ou « technologiques », il existe (et a probablement toujours existé un sentiment profond que le mode narratif de l'explication joue un rôle primordial dans la construction de tout l'édifice de la science rationnelle » (p.13).

Cette émergence permet en particulier selon Ablali et en s'appuyant sur Eco et Rastier, l'ouverture du champ vers la cognition culturalisée et textualisée, et donc vers la sémantique. On peut alors s'interroger sur les apports de la sémiotique cognitive à la recherche sur la compréhension de texte.

⁶⁸<http://french.chass.utoronto.ca/as-sa/ASSA-No1/Vol1.No1.PerronDanesi.pdf>

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

2. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte

Selon Louis Panier (2008), dans son article *Ricœur et la sémiotique*, « Parlant de figure et de configuration dans le récit, Ricœur se situe en deçà des distinctions fondamentales de la sémiotique (Manifestation vs Immanence ; Expression vs Contenu). La configuration narrative correspond pour lui à l'unité de récit réalisée par la mise en intrigue, dans la narration. On reste au niveau de la manifestation. La recherche sémiotique sur le niveau discursif (figuratif) a mis en lumière la consistance de ce plan d'organisation du contenu, qui n'assure pas seulement la manifestation (concrétisation) des éléments constitutifs de la syntaxe (modèle actantiel) et de la sémantique (systèmes de valeurs) narratives mais qui en plus doit être prise comme un plan autonome d'articulation du sens ».

Selon Perron et Danesi⁶⁹, l'un des objectifs importants de la sémiotique a été de développer et d'enrichir le concept de narrativité, qui constitue l'un des principes de base de l'organisation et de la structuration d'un grand nombre de discours. C'est ainsi que selon la sémiotique greimassienne, par exemple, la narrativité peut être considérée comme le principe organisateur des discours, et même de la plupart des discours, et les structures narratives sont alors conçues comme constitutives du niveau profond du procès sémiotique.

Selon les auteurs « la question posée par la narratologie aux sciences cognitives est la suivante : les idées, les concepts, les sentiments et les comportements sociaux existent-ils séparément des structures profondes et des catégories narratives dont se servent les cultures particulières pour les codifier ? Or les travaux de Greimas suggèrent que les structures narratives s'avèrent le chemin le plus direct à l'esprit, et donc qu'il serait possible de convoquer la linguistique et la sémiotique afin d'étudier comment la narrativité peut façonner la cognition et la culture » (p. 29).

D'ailleurs, Jean Petitot (1985) dans son ouvrage « *Morphogenèse du sens* », (Paris, PUF) a défendu l'idée selon laquelle les structures textuelles, et plus précisément, les structures d'un texte narratif seraient traitées et vécues existentiellement par l'entremise de passions, d'émotions, d'idéologies, d'actions et de rêves. De telles structures dénommées « sémio-narratives » selon Gilbert Durand (1963), pouvaient alors être considérées comme « des *Structures anthropologiques de l'imaginaire* », et c'est d'ailleurs ainsi qu'elles ont été analysées.

⁶⁹https://www.researchgate.net/publication/268182236_Semiotique_et_Sciences_cognitives

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Notons que selon Martine Xiberras (in *Pratiques de l'imaginaire : Lecture de Gilbert Durand* (2002, Presses Universitaires de l'Université de Laval)⁷⁰, « Pour nombre d'anthropologues, de littéraires et de spécialistes du mythe, l'étude de l'imaginaire décrit par Gilbert Durand apparaît comme un modèle non seulement indispensable, mais incontournable pour la compréhension des collectivités et des individus.

Dans le champ de l'anthropologie et de la sociologie, l'œuvre de Gilbert Durand se laisse appréhender comme la découverte et la mise en ordre d'un immense continent, celui des croyances et des représentations collectives, déjà balisé par Émile Durkheim⁵, et enfin dévoilé comme unifié, observable, et analysable. Les analyses durandiennes induisent une perspective d'une extraordinaire richesse pour la comparaison des cultures et des civilisations d'hier et d'aujourd'hui. Sa posture de recherche permet, en effet, de relier les imaginaires des individus et des collectivités », p.8).

De même dans les domaines d'investigation, « scientifiques » ou « technologiques », il existerait un sentiment profond que le mode narratif de l'explication joue un rôle primordial dans la construction de tout l'édifice de la science rationnelle (e.g. Latour & Woolgar 1979)⁷¹.

Comme l'a montré d'ailleurs Karin Ueltschi (2009), « cette notion de structures sémio-narratives renvoie aux théories de Gilbert Durand qui à la suite de Karl Gustav Jung a dégagé l'idée de « structures anthropologiques » de l'imaginaire, affinant le postulat de l'existence d'un « inconscient collectif », et reposant sur le constat d'une récurrence de schèmes narratifs identiques à travers l'espace et le temps : l'universitaire, qu'il soit littéraire ou anthropologue, le conteur ou le folkloriste, tous ils peuvent constater des coïncidences proprement stupéfiantes entre des représentations mentales ayant cours dans les différentes traditions européennes et indo-européennes ; coïncidences qu'on peut également repérer en diachronie entre un vieux conte médiéval et des traditions orales encore vivants aujourd'hui » (p.2).

La sémiotique est le plus souvent présentée comme une généralisation de l'étude des systèmes de signes, effectuée à partir de l'étude des propriétés des signes linguistiques. Cette généralisation peut cependant adopter des approches très différentes.

⁷⁰file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/9782763707877_extrait.pdf

⁷¹<http://home.ku.edu.tr/~mbaker/CSHS503/LatourLabLif.pdf>

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Selon Cavazza (1996), la sémiotique du texte résulte d'une extension de l'étude du domaine du signe linguistique, du mot à celle du texte et « de Hjelmslev (1968) à Rastier (1989) », l'auteur montre que cette sémiotique du texte va ainsi se fixer comme objet « le texte ». « Il montre alors qu'il y a là une coupure épistémologique essentielle avec la sémiotique du signe-symbole, mais également une évolution par rapport au structuralisme traditionnel et à son approche des systèmes de signes en langue » (p.2). En effet, l'auteur a montré qu'en se fondant sur les textes, l'étude des systèmes de signifiés pourrait être étendue aux processus cognitifs de compréhension et d'interprétation des textes, sans pour autant perdre le contact avec les « objets linguistiques » ; il est ainsi possible d'étudier la dynamique des signes sans quitter la sphère sémiotique » (p. 2).

3. Sémiotique et traitement du texte littéraire

Marrone (2014) a analysé les principaux apports des recherches en sémiotique du texte littéraire, au traitement cognitif de ces types de texte, Pour ce faire, il a comparé les fondements théoriques des trois ouvrages qu'il considère comme les bases de ce cadre de référence, *S/Z* de Roland Barthes (1970), *Maupassant* de Greimas (1976) et *Lector in fabula* de Umberto Eco (1979).

Ces trois ouvrages s'inscrivent en effet dans les trois axes de base ouverts par ce champ de recherche tout à fait novateur à l'époque et relevant de la sémiotique de la littérature, les dimensions sémiologique, générative, interprétative qui ouvrent des perspectives nouvelles dans le domaine du sens et de la signification. (Barthes 1964, 1966 a).

Marrone (2014) a proposé une analyse de travaux consacrés à la narratologie et à la nouvelle critique littéraire. Ces travaux sont importants épistémologiquement dans la mesure où ils ont permis d'établir des rapports et des liens entre la sémiotique et le structuralisme (voir Barthes et *al.* 1966).

Pour réaliser cet objectif, Barthes (1964 ; 1966a), s'est appuyé sur des études de l'ancienne rhétorique en dépassant l'analyse de la phrase pour se tourner vers l'analyse du texte dans son entier, c'est-à-dire, pour reprendre les termes de l'auteur vers « l'au-delà de la phrase ». Ce point de vue et les analyses sur lequel elles s'appuient permettent alors de concevoir des modèles dans le domaine concret de l'analyse littéraire.

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Il montre ainsi que pour Roland Barthes, l'analyse textuelle « pas à pas » d'une nouvelle de Balzac, par exemple, introduit une « différence » de sens avec les similitudes narratologiques précédentes. De même, il montre que pour Greimas, le travail d'analyse textuelle minutieux d'un conte de Maupassant vise à introduire une dimension cognitive aux personnages décrits et une dimension pragmatique à leurs actions, en introduisant un niveau d'énonciation supplémentaire à celui de la narration énoncée. De même, Umberto Eco recourt à la théorie des mondes possibles de la narration pour concevoir les différents niveaux de coopération interprétative (voir l'article de Daniel Ferrer, 2010, « *Mondes possibles, mondes fictionnels, mondes construits et processus de genèse* »).

Selon Marrone (2014), pour ces trois auteurs, la sémiotique abandonne la stéréotypie de ses procédures pour constituer des instruments plus efficaces à la compréhension générale de la textualité. Et Marrone montre que c'est Greimas (1976, p. 7), dans l'Avant-propos de son ouvrage qui explicite et définit cette comparaison. C'est ainsi que débute une période intense pour la sémiotique du texte littéraire mais, en laissant toutefois entre parenthèses ce que le « texte », en tant que catégorie de la sémiotique signifie.

En travaillant, en fait, pratiquement essentiellement sur des faits littéraires, les trois auteurs semblent concevoir l'œuvre littéraire comme une donnée propre à une tradition culturelle précise et à des canons esthétiques très marqués sur le texte conçu lui comme un objet de connaissance à construire. Marrone (2014) montre que si Barthes (1971) avait bien posé cette différence conceptuelle, le travail des formalistes russes avait en effet déjà indiqué la nécessité de faire la distinction entre la littérature conçue comme un objet historique, défini par la tradition culturelle occidentale qui est la nôtre et la littérarité, qui est au contraire un concept théorique et une catégorie méthodologique propre à la recherche sémio-linguistique — donc à concevoir.

La période des années soixante-dix constitue donc, selon Marrone, l'âge d'or de la sémiotique littéraire, très riche en découvertes considérés encore aujourd'hui comme fondamentales et anticipatrice des recherches d'aujourd'hui sur la littérature et comme nous le montrerons sur la didactique de la littérature, didactique bien évidemment comprise et conçue comme un domaine des sciences cognitives.

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

La relecture de ces trois ouvrages au-delà de la reconstruction historique en train de s'élaborer, est aussi très utile pour réfléchir sur les problématiques actuelles de recherche en sémiotique littéraire. Comme l'a d'ailleurs montré l'auteur, dans *Critique et Vérité* (1966a), Barthes distingue dans les études littéraires trois approches possibles, *la science de la littérature*, qui traite des possibles narratifs à partir d'une caractéristique du texte littéraire similaire à la faculté langagière conçue par les linguistes, *la critique littéraire*, et enfin *la lecture*, qui conçoit l'œuvre littéraire comme un objet de plaisir et de désir.

Ces trois caractéristiques selon l'auteur correspondent au travail de Barthes et ainsi, *L'analyse structurale du récit* (1966b) serait en quelque sorte une 'introduction à la science de la littérature ; *les Essais critiques* (1964) constitueraient la base de la critique littéraire ; et enfin *Le Plaisir du texte* (1973) serait la base de la lecture et de son fonctionnement dans le système cognitif du lecteur.

Comme l'a montré Vincent Message (2015)⁷². « L'invention principale de Barthes, comme le souligne Tiphaine Samoyault (2015), est de « faire sortir la lecture du livre » pour aller lui faire étudier « le monde, ses signes, ses petites phrases, ses images, ses mythologies » (*Roland Barthes*, p. 194). C'est ce mouvement qui a permis à la théorie littéraire qu'il pratique d'infuser dans d'autres domaines de la pensée et d'être ainsi à la base d'une approche scientifique à la fois pluri et multidisciplinaire. La recherche littéraire est pluridisciplinaire, car la théorie littéraire est accessible à toute discipline qui s'intéresse au texte, littéraire, bien sûr, mais également sociologie, anthropologie, philosophie, sciences de l'éducation, théologie...

Notons que la pluridisciplinarité a été souvent conçue comme la juxtaposition de deux ou plusieurs disciplines travaillant sur un même domaine (Lenoir, 2003 ; 2005 ; De Landsheere, 1979), alors que la multidisciplinarité a été conçue comme le recours à plusieurs disciplines autour d'un même thème, en abordant un objet d'étude selon les différents points de vue de spécialistes, et en faisant coexister plusieurs domaines, dans un objectif de complémentarité pour la résolution d'un problème, où chaque spécialiste conserve la spécificité de ses concepts et méthodes (voir Lenoir, Hasni & Larose(2007).

⁷²https://www.fabula.org/actualites/barthes-et-la-critique-litteraire-au-present_69221.php

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Retenons cependant que cette distinction entre pluri- et multi-disciplinarité n'est pas toujours clairement définie et les confusions entre les représentations auxquelles ces deux termes renvoient peuvent avoir des effets sur le terrain. Comme l'ont montré en 2007, Yves Lenoir, Abdelkrim Hasni et François Larose, « Des recherches effectuées depuis le début des années 1990 (Lenoir, 1991, 1992, 2006 ; Lenoir, Larose et Laforest, 2001) montrent la confusion qui règne sur le terrain quant à la représentation de ce concept et aux pratiques interdisciplinaires l'accompagnant. Au lieu de constituer des pratiques favorisant l'intégration des apprentissages (*integrating processes*) et des savoirs (*integrating knowledge*), ce qui devrait être la finalité de toute approche interdisciplinaire dans le champ de la formation, le recours à l'interdisciplinarité y sert de justification à des aménagements curriculaires comme à des pratiques pédagogiques guère respectueux soit des finalités éducatives, soit des structures disciplinaires, soit encore des processus d'apprentissage.

L'interdisciplinarité telle que pratiquée constitue souvent un prétexte pour ne pas enseigner certains programmes d'études, ou pour réduire leur temps d'enseignement par rapport au temps prévu (Lenoir, 1991, 1992 ; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000), ou encore, elle sert de moyen pour régler des problèmes organisationnels, comme ceux liés à la gestion du temps (Larose et Lenoir, 1998). Quoi qu'il en soit, il est clair que tant la signification, la raison d'être, la portée que les modalités de mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans le processus d'enseignement-apprentissage demeurent largement incomprises de la part des enseignants du primaire ».

Cette distinction permet de comprendre pourquoi et en quoi Barthes a pu être compris comme étant à l'origine de recherches scientifiques novatrices, multidisciplinaires et qui touchent à la fois la littérature, la linguistique, la sémantique, les sciences cognitives, la théorie littéraire et d'une façon plus générale, ce que l'on appelle aujourd'hui la littératie ou les multi-littératies.

C'est ainsi que comme Legros et ses collaborateurs l'ont montré (2007 ; 2009) « La littératie, définie comme l'ensemble des compétences mobilisées pour lire, comprendre et produire des énoncés textuels dans toutes les situations de la vie quotidienne (OCDE & Statistique Canada, 1995), est devenue au fil des années une notion complexe et un peu « passe partout ». De nouvelles formes de littératie apparaissent en effet et conduisent souvent à la confusion du champ.

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Les nouvelles technologies, qui transforment la vie des individus, modifient aussi la littératie, et donc les modèles de compréhension, d'apprentissage et d'enseignement. Ces bouleversements expliquent en partie le développement du concept de multilittératies, conçue comme des tentatives permanentes d'adaptation de l'apprentissage au monde et à la société numérique.

Avec l'avènement de l'ère « post-typographique » et le développement de la digitalisation (des supports) de la pensée, la littératie est devenue un concept qui change de sens en fonction des attentes, des interrogations et des besoins de la société et de l'école en matière de compétences nouvelles, d'apprentissage et d'enseignement. Ces transformations s'avèrent de plus en plus difficiles à circonscrire et à analyser en raison du rythme de l'évolution des technologies jamais connu. Il s'ensuit que les compétences en littératies, la représentation de leur construction et de leur développement, et donc la conception de l'enseignement de ces compétences se traduisent par des modèles d'apprentissage et des programmes instructionnels et didactiques qui doivent être remis en cause en permanence.

C'est la raison pour laquelle la recherche scientifique et la recherche didactique ou la recherche sur la littératie dans toutes ses dimensions doivent être conduites en interaction et en interdisciplinarité (Snow, 2003).

Comme d'ailleurs l'a montré Marrone (2014), lors de la lecture d'un texte et, plus précisément, d'un texte littéraire, la surface du texte littéraire telle que l'a définie Barthes est très souvent brisée par l'émergence de significations plus profondes qui mettent en relation le texte avec son intertexte c'est-à-dire le contexte social et culturel du texte et du lecteur, mais aussi le contexte de la lecture numérique ou ce qu'on appellerait aujourd'hui les connaissances du monde partagées par les lecteurs. Il en résulte une conception très séduisante, bien que très problématique et très complexe du texte et de sa signification. En effet, la signification d'un texte est généralement considérée comme un ensemble de relations à la fois textuelles et contextuelles. La phonétique, la grammaire, la lexicographie, la sémantique, mais aussi, la sociologie et l'histoire fournissent ainsi leurs propres composantes qui permettent d'élaborer le texte dans le contexte approprié.

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Marrone explique pourquoi le *Maupassant* de Greimas joue un rôle important dans le passage d'une sémiotique du texte à une sémiotique cognitive du texte. Il permet en effet le passage du travail sur la structure du récit en général vers le travail sur un texte littéraire, « c'est-à-dire sur un objet de signification bien plus complexe qu'un conte de fées ou un mythe ».

Marrone montre en effet que le travail d'analyse sémiotique vise à dépasser le niveau narratif du texte pour s'orienter vers le niveau discursif, conçu comme un moyen de mettre en cohérence les dimensions cognitives et énonciatives. Le passage du niveau du récit au niveau du discours ne permet pas alors d'instaurer seulement un nouvel objet d'analyse, mais un véritable changement de direction de la recherche sémiotique. Dès lors, la sémiotique a pu s'orienter vers la recherche des systèmes de signification, de ses procès, et de modèles plus efficaces pour saisir « la dynamique intrinsèque et infinie du sens », c'est-à-dire les processus cognitifs de compréhension et d'interprétation des textes littéraires.

Selon Marrone (2014), c'est en comparant le traitement du texte en général au traitement du texte littéraire en particulier, que l'on peut mieux saisir et comprendre la spécificité et la richesse de la signification qu'il permet de construire. Travailler en effet sur les « expériences phénoménologiques » de la vie quotidienne, et aujourd'hui de la société numérique telles qu'elles apparaissent par exemple dans les récits de faits divers ou dans de nombreux romans de faible facture et caractérisés par leurs structures vagues et imprécises et qui s'appuient sur des « pratiques » sociales et médiatiques, où la signification ne consiste qu'en de multiples fragments discursifs, sans cohérence, peut faire surgir le doute qu'il n'y aurait pas de réalités textuelles à (re)construire.

Comme l'a montré Marrone (2014), "le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui la reçoit. Désormais on ne devrait plus parler d'œuvre que lorsqu'il y a, de manière interne au texte, processus de constitution de la part du lecteur. L'œuvre est ainsi la constitution du texte dans la conscience du lecteur."

C'est la raison pour laquelle sa compréhension et son interprétation ne se réduisent pas au traitement cognitif du texte seul. Comme le rappelait en effet Teun A. van Dijk en 1981 (voir J.M. Adam (2010)⁷³, « La science du texte, de même que toutes les autres sciences, n'est donc pas, ou du moins pas seulement, un "art", mais aussi une nécessité sociale » (p. 65).

⁷³<https://www.unil.ch/files/live/sites/fra/files/shared/ATD.pdf>

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Tout comme Lita Lundquist (1980 , 1983) mettait en avant dans ses travaux un composant pragmatique complémentaire des composants syntaxique et sémantique, de même, T. A. van Dijk de son côté liait l'analyse textuelle à l'analyse contextuelle : « *Les textes en effet sont toujours utilisés dans un contexte particulier, qu'il s'agisse de contexte de l'œuvre elle-même ou du contexte de la lecture et la compréhension du texte exige par conséquent l'analyse et la compréhension simultanée des contextes* ».

L'œuvre littéraire ne se compose pas du seul texte, mais aussi de son contexte. Le contexte est donc compris à la fois non seulement comme l'œuvre elle-même, mais aussi comme le contexte du lecteur, dans la mesure où l'œuvre comprend aussi l'effet cognitif qu'elle produit sur les lecteurs. Cet effet a été analysé de façon interdisciplinaire, c'est-à-dire par les spécialistes de nombreux domaines de recherche, et en particulier les domaines suivants :

- de la psychologie cognitive (Denhière & Baudet, 1992 ; Denhière & Legros, 1983 ; 1989),
- de la sémantique cognitive (François, 2010),
- de la linguistique cognitive (François, & Denhière, 1997) ;
- de la didactique cognitive (Blanc-Vallat, Rançon & Spanghero Gaillard 2016 ; Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhlouf, & Gabsi, 2007),
- de la sociologie cognitive (Bronner, 2009).
- et plus généralement de la littératie (Legros, Hoareau, Boudechiche, Makhlouf, & Gabsi, A., 2007 ; Legros, Bounouara, Acuna, Benaïcha, Hoareau, & Sawadogo, 2009) en termes cognitifs, c'est-à-dire en analysant les processus cognitifs ou processus mentaux.

Le plaisir de la lecture réside ainsi dans la part de créativité que le texte laisse au lecteur. Les élèves interrogés dans le cadre d'une recherche intitulée *Le rôle de l'imaginaire dans l'expérience esthétique de la lecture littéraire au collégial* et conduite par Marilyn Brault de l'Université du Québec à Montréal⁷⁴ ont fait appel à différentes images pour décrire ce que représentait pour eux le plaisir de la lecture. Parmi ces images, celles qui dominent, on retrouve

⁷⁴http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-5-brault-role_imaginaire.pdf

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

notamment la figure du « voyage imaginaire ». Et selon l'auteur « La forte majorité des répondants entrevoient le plaisir de la lecture comme une expérience permettant d'accéder, par le truchement de l'imaginaire, à une multitude de mondes fictifs. « Le plaisir de lire, écrit un étudiant, c'est comme partir à l'aventure, ouvrir la porte d'un autre monde, d'un autre univers, celui de l'imagination et du rêve. » La littérature devient source de plaisir lorsqu'elle permet au lecteur « d'entrer dans sa tête », de « voyager en songe » et « d'explorer le pays l'imaginaire »

Marilyn Brault rappelle d'ailleurs qu'à ce propos, Roland Barthes écrivait dans *Le plaisir du texte* que « plus une histoire est racontée d'une façon bienséante, bien disante, sans malice, sur un ton confit, plus il est facile de la retourner, de la noircir, de la lire à l'envers¹⁵ ». Autrement dit, plus il est facile de jouer avec l'univers imaginé par l'auteur. À l'abord d'un tel texte qui n'exige pas ou peu d'attention, l'imaginaire du lecteur y trouve un lieu de re-création. Et toujours selon nos observations, plus les élèves du collégial se sentent concernés par le texte et aptes à retourner l'histoire selon leur propre situation, meilleure semble être leur réception esthétique du texte littéraire.

Comme l'a d'ailleurs indiqué un étudiant interrogé par Marilyn Brault, au cours de son enquête qui a donné le titre à son ouvrage « *Le rôle de l'imaginaire dans l'expérience esthétique de la lecture littéraire au collégial* » paru en 2008⁷⁵,

Le plaisir de lire c'est le plaisir de réussir à découvrir le sens caché de l'ouvrage, de lire entre les lignes et de pouvoir créer des relations nouvelles entre les états d'âme de l'ensemble des personnages et leurs relations interpersonnelles. [...]

Je me sens alors comme un personnage de l'histoire, je tente de trouver des solutions face aux situations que vivent les personnages ».

On comprend ainsi que la lecture/compréhension d'un texte résulte pour reprendre la formule métaphorique de Guy Denhière et Denis Legros (1983 ; 1989) d'une interaction produite par le lecteur entre le contenu sémantique d'un texte et les connaissances antérieures d'un lecteur, connaissances non seulement sur le contenu du texte, c'est-à-dire le monde évoqué par le texte, mais aussi connaissances linguistiques, rhétoriques et stylistiques.

⁷⁵http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-5-brault-role_imaginaire.pdf

Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire

Conclusion partielle

Nous avons dans ce quatrième chapitre intitulé « *Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire* » présenté quelques conclusions très utiles pour nos travaux et quelques apports importants issus des recherches conduites à la fois par des spécialistes de la sémiotique et par ceux de la compréhension du texte littéraire.

Nous avons tout d'abord proposé (4.1) une rapide analyse des principales caractéristiques du traitement du texte littéraire en passant en revue quelques résultats marquants des principaux travaux conduits dans les domaines de la sémiotique du texte, de la linguistique textuelle et de la poétique.

Nous avons ensuite tenté de mettre en évidence les spécificités des apports de la sémiotique du texte dans le domaine de la compréhension des textes (4.2). L'analyse de ces apports nous a alors permis de mieux comprendre en quoi la sémiotique a rendu possible la réalisation d'avancées théoriques dans le domaine de la compréhension du traitement cognitif du texte littéraire (4.3).

Dans le chapitre suivant, Chapitre 5 : *Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement de texte*, nous aborderons plus précisément le traitement de l'implicite et nous analyserons le processus d'inférence et son rôle dans le traitement cognitif de texte en général et plus précisément dans le traitement du texte littéraire.

Chapitre 5.

***Le traitement de l'implicite : l'inférence et
son rôle dans le traitement des textes***

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Introduction

Ce cinquième chapitre est intitulé *Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes*, et traite, d'une part, de l'implicite c'est-à-dire des informations qui sont présentes, mais de façon non explicite, dans un texte et, d'autre part, de l'inférence, c'est-à-dire du processus cognitif qui permet d'accéder à ces informations non explicites, c'est-à-dire absentes du texte, mais activée dans la mémoire à long terme du lecteur.

Nous présentons tout d'abord la notion d'implicite dans un texte, telle qu'elle est définie et analysée par les spécialistes du domaine (5.1). Puis, dans un second temps, nous proposons une synthèse des principaux résultats de quelques travaux de référence conduits sur les fonctions de l'implicite et, plus précisément, sur le rôle de l'implicite et donc de l'inférence dans la compréhension de texte (5.2).

Enfin, nous analysons les principaux résultats des quelques rares travaux conduits sur l'effet de l'implicite et le rôle de l'inférence dans la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire. (5.3).

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

1. La notion d'implicite et d'inférence

Comme l'a rappelé Anne Barré. (2012)⁷⁶ « L'adjectif « *implicite* », tel qu'il est défini par exemple dans le dictionnaire de langue *Le Petit Robert* (2012, édition électronique), s'applique à tout ce « qui est virtuellement contenu dans une proposition, une phrase, un texte, un énoncé, sans être formellement et explicitement exprimé. Il peut en être tiré par déduction, induction ». Quant au nom « *implicite* », il signifie « ce qui est non-dit, sous-entendu, non formulé, présupposé ». On parle de l'implicite d'un texte.

La compréhension de l'implicite nécessite donc de mettre en œuvre comme l'a montré Anne Barré, ce qu'elle appelle un processus réflexif, visant à faire passer du « non-dit » au « dit » et qu'en termes cognitifs, nous nommons processus inférentiel. Etymologiquement, implicite qui vient du latin *implicitus*, signifie *enveloppé, plié*, et donc caché (...).

Ce terme signifie depuis Furetière (1690) ce qui n'est pas formellement exprimé, mais qui est virtuellement contenu dans un fait, dans une proposition, dans une phrase, dans un texte. Le mot implicite s'oppose à explicite.

D'ailleurs, comme l'a montré Eric Falardeau (2003), Furetière, dès le XVII^e siècle, définissait l'implicite comme un élément qui « s'applique à ce qui est virtuellement contenu », sans être formellement exprimé (p. 681). Il rappelle d'ailleurs l'étymologie du terme « implicite » qui vient de « impliquer », « enchevêtrer », « emmêler ».

Eric Falardeau (2003) observe que « pour en arriver à ce contenu virtuel caché, le lecteur doit inférer, c'est-à-dire activer et mettre en œuvre un processus cognitif inférentiel. Ce verbe inférer dont le sens premier renvoie à « faire naître, ajouter », signifie « tirer des conséquences, créer des liens ». Eric Falardeau a alors montré que le lecteur comble les « trous sémantiques » du texte, c'est-à-dire les informations manquantes et nécessaires à la cohérence du texte, « en mettant en œuvre un processus inférentiel. Ce processus cognitif consiste pour le lecteur à activer ses connaissances antérieures en rapport avec le modèle mental du texte, c'est-à-dire le monde évoqué par le texte.

Il est donc important de porter notre attention sur le processus de production d'inférences.

⁷⁶ La compréhension de l'implicite dans les textes littéraires : une continuité pédagogique entre le FLE et le FLM ?. Linguistique. 2012. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00742277/document>

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Dans la majorité des modèles de compréhension de textes récents et en particulier des textes narratifs, la production d'inférences a été présentée comme une composante essentielle dans l'établissement de la cohérence du texte (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005 ; Cain, 2010). La plupart des travaux sur la compréhension de textes sont d'ailleurs largement héritiers des travaux sur la lecture-déchiffrage et la mémoire, cependant la production d'inférence est emblématique de la compréhension des textes.

Moeschler et Reboul (1994) ont défini l'inférence comme le « processus par lequel on en arrive à une ou plusieurs conclusions à partir de prémisses. On parle à ce sujet de "processus inférentiel" » (p.531).

Kerbrat-Orecchioni, (1986)⁷⁷ appelle "inférence" toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes ou externes) » (p.24)

L'inférence se manifeste dans le traitement de tous les énoncés à l'oral comme à l'écrit. De nombreux modèles, et en particulier des modèles issus de la pragmatique se sont intéressés à l'inférence, mécanisme clé dans les processus d'interprétation des énoncés. C'est en effet par ce processus que, selon la définition qui lui est traditionnellement donnée, les locuteurs parviennent à comprendre et à interpréter les composants non littéraux, c'est-à-dire non dits, ou encore implicites. Traditionnellement, l'inférence a donc renvoyé à la fois à un ensemble d'opérations logiques permettant de mener à bien et de résoudre une *déduction*, mais aussi au résultat de ce processus.

Comme l'ont montré récemment Elizaveta Chernyshova et Véronique Traverso (2017) les inférences apparaissent « dans les interactions quotidiennes, qu'elles se déroulent en langue maternelle ou en langue seconde, les locuteurs sont en permanence amenés à effectuer des inférences afin d'interpréter le discours d'autrui. Ces processus interprétatifs complexes amènent les locuteurs à jouer en permanence avec les connaissances d'arrière-plan dont ils disposent avant même d'entrer en interaction, et avec des savoirs partagés qu'ils négocient et co-construisent au cours de l'échange. L'inférence dans l'interaction contribue ainsi à la co-construction de l'intersubjectivité et de l'intercompréhension, ce qui rend ce processus particulièrement intéressant dans l'étude de la langue parlée en interaction » (p.2).

⁷⁷Kerbrat-Orecchioni, C. (1986), *L'implicite*, Paris, Armand Colin

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Pour Elizaveta Chernyshova et Véronique Traverso (2017) « la notion d'inférence évoque une certaine idée de lacune informationnelle à combler par la mise en place d'un calcul interprétatif, s'appuyant autant sur les connaissances et les compétences du locuteur, que sur les savoirs qu'il croit partager avec son interlocuteur, mais aussi sur le contexte dans lequel l'énoncé présentant cette lacune a été produit. Le processus inférentiel se présente ainsi comme un ensemble d'opérations logiques réalisées par les locuteurs et son aboutissement constitue une base pour l'interprétation de l'énoncé. Cette idée de manque informationnel et de signification se retrouve dans les liens que fait la pragmatique entre l'inférence et l'implicature (Grice, 1975) : les processus inférentiels sont précisément mis en place par les locuteurs afin de recouvrer les implicatures, autrement dit, les contenus convoqués de manière indirecte, implicite » (p. 5).

L'activité inférentielle, c'est-à-dire l'activation des connaissances antérieures du lecteur sur le domaine du monde évoqué par un texte ou un énoncé, et qu'exige le traitement de l'implicite pour comprendre et interpréter ce texte ou cet énoncé, lors de la lecture est donc inscrite d'une certaine manière dans ce texte ou cet énoncé, et plus précisément, dans les vides, c'est-à-dire les « trous sémantiques » (Marin, Crinon, Legros, & Avel, 2007 ; Marin & Legros, 2010) qu'il contient. Une définition de la compréhension d'un texte ne peut donc incidemment écarter les informations implicites et se limiter à une lecture linéaire conduite au mot à mot et pas à pas.

Les lecteurs, et plus précisément les bons lecteurs, c'est-à-dire les lecteurs d'un bon niveau de connaissances académiques et qui possèdent non seulement de bonnes compétences en lecture, mais aussi des connaissances sur le monde évoqué par le texte qu'ils sont en train de lire, sont constamment sollicités par le texte pour traiter les informations implicites du texte et donc activer les processus inférentiels qui permettront de traiter ces informations implicites.

Ce sont ces inférences qui permettent de construire la cohérence à la fois locale et globale de la représentation du contenu sémantique du texte, élaborée au cours de la lecture, c'est-à-dire que ces inférences permettent de relier explicitement non seulement les mots entre eux, mais aussi les phrases entre elles ainsi que les actions et les événements décrits dans et par le texte : « Les inférences ne sont donc pas un luxe que les meilleurs élèves utilisent une fois qu'ils ont compris le texte. Elles sont essentielles pour la compréhension et la mémorisation du texte » (Irwin & Baker, 1989), et la construction de cette capacité à inférer est le résultat d'une construction développementale complexe.

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Comme l'ont montré Virginie Laval, Sandrine Gil et Jamila Hattouti (2016)⁷⁸, la maîtrise des aspects formels du langage ne fournit qu'une vision partielle du développement des capacités langagières des jeunes apprenants. Cette maîtrise ne renseigne que sur la seule acquisition du système linguistique, sans rendre compte de la capacité des jeunes apprenants à utiliser d'autres indices qui relèvent de la situation de communication. En effet, comprendre un énoncé n'est pas toujours une affaire exclusive de vocabulaire ou de grammaire, il faut aussi être en mesure de prendre en compte d'autres éléments tout aussi importants dans la compréhension du langage comme le contexte. La maîtrise complète d'une langue en usage implique donc la maîtrise de la relation entre énoncé et situation de communication. Les auteurs montrent que cette relation, étudiée par le courant de la pragmatique, fait partie des compétences nécessaires à la communication au même titre que la maîtrise des aspects formels du langage (Laval, Agueret & Gil, 2012 ; Laval & Ryckebusch, 2010).

De plus, il n'est donc pas possible de réduire l'activité de compréhension d'un texte à ses niveaux de traitement cognitif considérés comme inférieurs ou de « bas niveau » et ignorer les processus inférentiels. Pour comprendre précisément un texte et raffiner la compréhension du texte qu'il lit, c'est-à-dire en élaborer « une compréhension fine » pour reprendre les termes des didacticiens ou des pédagogues⁷⁹, le lecteur doit absolument avoir conscience « de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite d'un texte pour vraiment le comprendre » (Desrosiers-Sabbath, 1992, p. 92 voir aussi Falardeau 2002)⁸⁰.

C'est alors, en particulier pour les enseignants, un véritable travail d'aide à la construction du sens qui s'enclenche, à l'aide de différentes stratégies de lecture, qui varient en fonction du type de texte et du niveau de compétences des apprenants en lecture compréhension et donc aussi en fonction de leur niveau de connaissances référentielles ou connaissances du monde, pour pallier les vides du texte et les blancs de la représentation de son contenu et expliciter ainsi le non- dit.

S'il se limite au sens explicite, l'apprenti lecteur ne pourra pas comprendre, par exemple, le double message de l'ironie ; il lui faudra donc mettre en œuvre le processus d'inférence, de façon à pouvoir activer ses connaissances en mémoire à long terme de façon à pouvoir créer

⁷⁸<https://journals.openedition.org/corela/4730>

⁷⁹<https://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/pdf/57WoippyECurieINNO2010-ann15.pdf>

⁸⁰file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/728653_falardeau_lecture_PAREA_2002.pdf

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

des interactions entre le texte en cours de traitement et ses propres connaissances référentielles et socioculturelles qui lui permettront de construire la signification du texte.

Pour que l'élève en apprentissage de la lecture de texte et en particulier de texte littéraire puisse mieux comprendre et comprendre avec plus d'efficacité, les processus qu'il active et met en œuvre dans le travail d'inférence, il est nécessaire que le professeur l'amène à réaliser à quel moment il opère des inférences : « Quels sont les indices textuels qui te conduisent à cette déduction ? Cette information déduite est-elle importante pour la compréhension globale du texte ? » De cette manière, l'élève sera davantage en mesure de distinguer ce qui relève véritablement de la compréhension de ce qui constitue une interprétation créative.

Il importe en effet qu'il ne relègue pas toute l'activité inférentielle dans les processus d'interprétation qu'il considère le plus souvent comme un « luxe » lors de l'activité de lecture.

Comme le rappelle Cecile Lesne (2012)⁸¹, « Le lien entre implicite et inférence a pu être défini ainsi par l'une des spécialistes de référence de l'implicite, Catherine Kerbrat Orecchioni (1991), « l'inférence est toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable » (p.24).

De même, comme l'ont observé récemment Elizaveta Chernyshova et Véronique Traverso (2017), « les auteurs de très nombreux modèles pragmatiques se sont intéressés à l'inférence, considérée comme un mécanisme clé dans les processus d'interprétation des énoncés. En effet, c'est par ce processus que, selon la définition qui lui est traditionnellement donnée, les locuteurs parviennent à interpréter les éléments non littéraux, non dits, ou encore implicites. Traditionnellement, l'inférence renvoie à la fois à un ensemble d'opérations logiques permettant de mener à bien une déduction, mais aussi au résultat de ce processus.

Nous retrouvons ces définitions dans la littérature pragmatique et de l'analyse du discours: « processus par lequel on en arrive à une ou plusieurs conclusions à partir de prémisses. On parle alors à ce sujet de "processus inférentiel" » (Moeschler et Reboul, 1994 : 531) « nous appellerons "inférence" toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes ou externes) » (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 24) De manière plus large, dans ces approches, la notion d'inférence évoque une certaine idée de lacune informationnelle à combler par la mise en place d'un calcul

⁸¹ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760010/document>

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

interprétatif, s'appuyant autant sur les connaissances et les compétences du locuteur, que sur les savoirs qu'il croit partager avec son interlocuteur, mais aussi sur le contexte dans lequel l'énoncé présentant cette lacune a été produit. Le processus inférentiel se présente ainsi comme un ensemble d'opérations logiques réalisées par les locuteurs et son aboutissement constitue une base pour l'interprétation de l'énoncé », (p. 2).

On peut donc s'interroger précisément sur les fonctions et le rôle de l'implicite et de l'inférence dans la compréhension de texte.

2. Rôle de l'inférence dans la compréhension du texte

Le traitement de l'implicite nécessite de mettre en œuvre les activités inférentielles dans la mesure où ce sont les processus d'inférence qui sont à la base de la compréhension de texte.

Comme l'ont montré en effet Lefebvre, Bruneau et Desmarais (2012), dans leurs articles « *Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques* »⁸², le développement des compétences langagières est à la base de la réussite des élèves, et en particulier de leur réussite dans l'apprentissage de la lecture et de la compréhension de texte, mais aussi plus généralement de la construction des connaissances.

Or, pour qu'ils puissent comprendre et interpréter les textes, les jeunes lecteurs-compreneurs doivent non seulement activer la signification des mots qu'ils rencontrent lors de la lecture des textes, mais ils doivent aussi élaborer une représentation mentale du contenu sémantique, non seulement des mots (microstructure), mais également du texte dans son ensemble (c'est-à-dire de la macrostructure), grâce précisément à leurs capacités à effectuer des inférences (voir Oakhill & Cain, 2007), c'est-à-dire à activer leurs connaissances sur le monde évoqué par le texte et stockées dans leur mémoire à long terme.

Selon Camille Bonneaud et Marion Féry (2014)⁸³ « Ces capacités inférentielles feraient appel à la fois aux compétences langagières et aux fonctions exécutives du lecteur (Cutting et al., 2009) et seraient indispensables à une bonne compréhension (Cain & Oakhill, 2007).

⁸²<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n3-rse01175/1022711ar.pdf>

⁸³ *LA COMPREHENSION EN LECTURE* : Profils linguistiques et cognitifs d'enfants faibles compreneurs scolarisés en primaire et collège 76 Pages Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2014

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Par ailleurs, toujours selon Camille Bonneaud et Marion Féry, la capacité de produire des inférences se révèle être une compétence précoce (Cain & Oakhill, 2007 ; Ecalte & Magnan, 2010 ; Giasson, 1990 ; Kendeou, BohnGettler, White, & van den Broek, 2008). En effet, celle-ci serait présente chez l'enfant dès l'âge de 4 ans, et se manifesterait de la même façon que chez l'adulte (Kendeou et *al.*, 2008), mais de manière moins spontanée. Néanmoins, la capacité à produire différents types d'inférences se développerait avec l'âge (Cain & Oakhill, 2007). En ce qui concerne les *faibles compreneurs*, plusieurs études ont montré qu'ils produisaient moins d'inférences que les enfants normo-lecteurs (Cain & Oakhill, 1999 ; Cain & Oakhill, 2007 ; Yuill & Oakhill, 1991). Pour expliquer cela, Yuill et Oakhill (1991) avancent différentes hypothèses : les faibles compreneurs auraient une moins bonne mémoire du texte, ils éprouveraient des difficultés à identifier le moment approprié ».

Selon Érick Falardeau et Marion Sauvaire dans leur article *Les composantes de la compétence en lecture littéraire*⁸⁴ (2015), « L'apprentissage de connaissances sur les auteurs, les courants, les procédés langagiers, etc. constitue un réservoir d'outils cognitifs essentiels pour assurer une meilleure maîtrise de la lecture littéraire.

Parce qu'elles permettent de nommer et de classer les procédés, les textes, les concepts, les connaissances favorisent la mise à distance des pratiques, afin de permettre à l'élève de ne pas s'enfermer dans la familiarité de ses activités de lecture et d'écriture usuelles : « Cette mise à distance des objets, des autres ou de soi entraîne la construction d'un nouveau rapport à ces objets, aux autres ou à soi, soit une prise de conscience qu'une autre conception du monde est possible, que les objets et les êtres possèdent des qualités qui nous sont souvent cachées par l'habitude » (Falardeau, Guay & Valois, 2014 : 334, voir aussi Falardeau, Pelletier, C., et Pelletier, D. (2017).

Les connaissances sont conçues comme des outils favorisant cet effort de mise à distance des pratiques sociales de référence et sont donc des composantes essentielles à la compétence en lecture littéraire ».

Comme l'ont rappelé Pascal Lefebvre, Justine Bruneau et Chantal Desmarais dans un article de 2012, « Les inférences ont suscité un grand nombre d'études, mais la majorité d'entre

⁸⁴<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-71.htm>

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

elles se sont intéressées à la compréhension de textes chez les adultes et les élèves qui ont déjà développé leurs compétences en lecture ainsi qu'aux difficultés observées chez les jeunes lecteurs (Ackerman, 1988 ; Bowyer-Crane et Snowling, 2005 ; Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001 ; voir Graesser, Singer et Trabasso, 1994) ».

Avant d'entrer plus avant dans la présentation du traitement de l'inférence et des difficultés de traitement qu'il entraîne, nous commencerons par rappeler tout d'abord que l'inférence est, d'une part, le processus de recherche en mémoire des informations absentes du texte et pourtant indispensables à sa compréhension et qui sont activées en mémoire à long terme lors de la lecture du texte, et d'autre part, l'inférence est en même temps le résultat de ce processus de recherche des informations, non explicitement formulées dans le texte (van den Broek, 1994 ; McKoon et Ratcliff, 1992).

Ainsi « est considérée comme inférence toute information, non explicite dans le texte, construite mentalement par le lecteur, afin de bien comprendre le texte. » [Mc Koon & Radcliff (1992), cité et traduit par D. Martins & B. Le Bouédec (1998)].

Comme l'a montré Cunningham (1987), pour que le processus inférentiel fonctionne, le lecteur doit être capable de dépasser la compréhension littérale, et apporter une information supplémentaire à l'énoncé de départ. Comme l'ont bien montré Lefebvre, Bruneau et Desmarais (2012)⁸⁵, le rôle crucial des inférences est plus important dans la compréhension des textes écrits que dans la compréhension des énoncés oraux dans la mesure où le texte écrit est généralement plus décontextualisé que le discours oral (voir Kamhi et Catts, 2005).

En effet, selon les auteurs, à l'écrit, le lecteur doit faire davantage d'inférences pour pallier le manque d'indices contextuels en raison de l'absence physique de l'auteur du texte.

Les inférences ont suscité un grand nombre d'études, mais la majorité d'entre elles se sont intéressées à la compréhension de textes chez les adultes et les élèves qui ont déjà développé leurs compétences en lecture ainsi qu'aux difficultés observées chez les jeunes lecteurs (Ackerman, 1988 ; Bowyer-Crane et Snowling, 2005 ; Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001 ; voir Graesser, Singer et Trabasso, 1994).

⁸⁵<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n3-rse01175/1022711ar/>

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

La théorie de la construction de la signification initialement proposée par Graesser, Singer et Trabasso (1994) a été considérée comme l'une des plus appropriées pour décrire le processus de compréhension. Cette théorie est basée sur le principe de la construction de la signification à la manière de Stein & Trabasso, (1985).

Cette théorie s'appuie explicitement deux hypothèses pour étudier le problème de la production d'inférences. La première hypothèse, appelée l'hypothèse d'explication, considère que le lecteur essaie d'expliquer pourquoi les actions et événements sont mentionnés dans un texte. La seconde hypothèse, appelée l'hypothèse de cohérence, s'appuie sur l'idée selon laquelle le lecteur essaie de construire une représentation cohérente à la fois au niveau local et global. Ces deux hypothèses constituent selon les auteurs le support de prédictions distinctives quant aux différents types d'inférences élaborées au cours de la compréhension.

En effet, la première hypothèse renvoie à la production d'inférences explicatives concernant les antécédents causaux et les buts superordonnés du personnage du récit tandis que la seconde hypothèse implique à nouveau la production d'inférences relatives aux antécédents causaux qui participent à l'établissement de la cohérence locale, mais également la production d'inférences relatives aux buts superordonnés et aux émotions des personnages car elles jouent un rôle dans les configurations d'intrigues globales du récit et sont donc nécessaires à l'établissement de la cohérence globale.

Toutefois, les inférences qui sont prédites comme étant générées immédiatement ne le sont pas sous toutes les conditions. Le lecteur abandonne cette recherche de la signification lorsqu'il est convaincu que le texte manque de cohérence globale, lorsqu'il manque de connaissances antérieures lui permettant l'établissement d'explications et de cohérence globale, et lorsqu'il a des buts qui ne requièrent pas la construction d'un modèle de situation (i.e., lecture d'un article à la recherche de fautes).

L'étude de la production d'inférences renvoie à la distinction entre les inférences qui seraient générées au cours de la compréhension de celles qui seraient générées ultérieurement afin de répondre aux exigences d'une tâche de récupération, par exemple (Graesser et *al.*, 1994 ; Graesser & Zwaan, 1995). Cette distinction est d'autant plus importante que les inférences produites au cours de la compréhension font partie intégrante de la représentation mentale construite.

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Durant les dix dernières années, les travaux menés ont révélé, conformément aux prédictions des chercheurs que seul un sous-ensemble d'inférences était construit durant la compréhension des textes narratifs. Comme nous l'avons déjà mentionné, la théorie de la construction prédit que les inférences relatives à l'antécédent causal, au but superordonné et aux réactions émotionnelles du personnage sont générées au cours de la compréhension alors que les inférences relatives à l'emplacement des objets dans l'environnement spatial et celles qui prédisent les futurs épisodes de l'intrigue ne sont pas construites spontanément.

Toutefois, Graesser et *al*, 1994 ainsi que Graesser et Zwaan (1995) ont souligné qu'il n'y a pas une série invariante d'inférences produites au cours de la compréhension lorsque l'on considère la variété des buts du lecteur. Les travaux de Morrow, Greenspan et Bower (1987) illustrent notamment que les inférences spatiales peuvent être générées au cours de la compréhension lorsqu'elles sont pertinentes pour le but du lecteur, tel que construire une image mentale vivace d'un cadre spatial et suivre l'emplacement des objets. Enfin, la théorie de la construction prédit que de nombreuses inférences dites élaboratives ne sont pas produites au cours de la compréhension car elles ne sont pas nécessaires pour construire une explication cohérente du contenu explicite des récits (i.e., conséquence causale, instantiation d'une catégorie de noms, instrumentale, buts et actions subordonnés, états). Néanmoins, elles seraient élaborées lors de la lecture en fonction des principes de convergence (convergence d'activation de multiples sources d'informations) et de satisfaction de contrainte de ces multiples sources d'informations.

3. Les différents types d'inférence

Il existe selon les spécialistes plusieurs types d'inférences et l'analyse de ces différents types a fait l'objet de nombreux travaux. Il est nécessaire de présenter ces grandes catégories d'inférence, si l'on veut comprendre plus précisément ce qu'est une inférence, et quel est son rôle et ses modalités de fonctionnement dans le traitement du texte.

L'un des premiers modèles conceptuels de référence des inférences est celui de Cunningham (1987). Selon ce modèle, l'inférence nécessite un raisonnement de la part du lecteur en train de lire un texte dans le but de le comprendre et donc une mise en relation et en cohérence des informations. Cunningham considère que « pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale du texte, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte. ».

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Selon Cunningham (1987), pour parler d'inférence, il faut que l'interlocuteur ou le lecteur dépasse la compréhension littérale. Pour ce faire, il doit apporter une information supplémentaire à l'énoncé de départ.

Le rôle déjà crucial des inférences à l'oral serait selon cet auteur d'autant plus important pour la compréhension de l'écrit, dans la mesure où l'énoncé écrit est généralement plus décontextualisé que le discours oral (voir Kamhi et Catts, 2005). En effet, à l'écrit, le lecteur doit opérer davantage d'inférences pour pallier le manque d'indices contextuels dû à l'absence physique de l'auteur du texte.

Comme l'ont montré en effet Pascal Lefebvre, Justine Bruneau et Chantal Desmarais (2012) qui s'appuient sur les travaux de Kamhi et Catts, 2005, « Le développement du langage oral en petite enfance constitue l'une des pierres angulaires sur lesquelles repose la réussite éducative des élèves, et plus particulièrement le succès dans l'apprentissage de la lecture.

En effet, pour comprendre les textes écrits, un lecteur doit non seulement extraire le sens des mots qu'il lit, mais aussi se construire une représentation mentale du texte en mettant à contribution des habiletés langagières communes à la compréhension orale et écrite (Snow, 2002). En effet, les habiletés de compréhension en lecture des élèves au primaire sont corrélées à plusieurs habiletés langagières dont, notamment, les habiletés à effectuer des inférences (Oakhill & Cain, 2007) », p. 1⁸⁶

Cunningham a proposé dans son modèle trois grandes catégories d'inférences : les inférences logiques, les inférences pragmatiques et les inférences créatives.

3.1. Les inférences logiques

Les inférences logiques, communes à l'ensemble des lecteurs sont fondées uniquement sur le texte. L'information manquante est contenue dans la phrase ou dans le lien qui peut s'établir au cours de la lecture entre des informations contenues dans plusieurs phrases du texte. Ces inférences renvoient souvent à des éléments déjà évoqués ou présentés auparavant, il s'agit d'inférences anaphoriques, que l'on trouve souvent dans les récits.

⁸⁶<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n3-rse01175/1022711ar/>

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

3.2. Les inférences pragmatiques

Comme l'ont montré Lefebvre, Bruneau et Desmarais (2012), dans leur étude de la compréhension inférentielle chez les enfants à partir d'une analyse des modèles théoriques de référence, les inférences pragmatiques, selon Cunningham, et considérées comme possiblement vraies, sont communes à l'ensemble des lecteurs et ces inférences pragmatiques s'appuient sur les connaissances antérieures des lecteurs. Les lecteurs lors de la lecture d'un texte mettent en lien des informations du texte avec leurs propres connaissances et peuvent ainsi activer les informations manquantes.

Selon ces auteurs, lors de la lecture, la compréhension peut être ainsi conçue comme un processus qui permet simultanément d'extraire et de construire du sens à travers une interaction et un engagement du lecteur avec le texte.

Ce processus de construction du sens d'un texte repose sur des mécanismes qui permettent d'identifier les mots du texte et d'accéder à la signification des phrases qui sont explicites dans le texte.

3.3. Les inférences créatives

Les inférences créatives sont particulières à seulement quelques lecteurs qui se caractérisent par un niveau de connaissances antérieures élevé. Elles sont constituées uniquement d'informations activées en mémoire à long terme et résultent donc des systèmes de connaissances/croyances des lecteurs.

Constance Doussau et Sabine Rigal (2011) ont proposé une autre catégorisation des différents types d'inférence que nous présentons brièvement dans la mesure où de nombreux spécialistes de la compréhension et de l'interprétation du texte s'en sont inspirés, lorsqu'ils ont conçu et élaboré leur modèle de la compréhension de texte.

3.4. Les inférences rétrogrades

Pour Constance Doussau et Sabine Rigal (2011), les inférences rétrogrades relient un événement présenté dans un texte, en l'occurrence essentiellement un texte narratif, à un événement antérieur et selon une relation de cause à effet, ce qui entraîne lors de son traitement une recherche en mémoire.

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Comme le rappellent les auteurs, qui s'appuient sur les travaux de Kintsch (1999), et de Kintsch et Van Dijk (1988, voir Denhière, 1980) trois types d'inférences rétrogrades ont été proposés.

3.5. Les inférences de connexion

Les inférences de connexion sont caractérisées par la structuration suivante ; un premier événement (év.1), est lu en premier et se définit par des critères de causalité par rapport à un second événement (év. 2) qui est lu ensuite. Le lien inférentiel défini par ce rapport de causalité peut alors être immédiatement » créé, (voir Doussau et Rigal, 2011p. 18) Rappelons en nous appuyant sur les travaux de Jacques Moeschler Le problème de la causalité n'est pas un problème spécifiquement linguistique. Bien que la langue soit un moyen particulièrement efficace pour exprimer les relations causales, la causalité n'est pas une propriété inhérente à l'explicitation linguistique.

La causalité est analysée par Jacques Moeschler d'un point de vue sémantique et pragmatique. Nous nous demanderons comment une langue comme le français peut exprimer la causalité, et essayerons de trouver un lien, au plan de la structure logique, entre les différents modes d'expression de la causalité.

3.6. Les inférences de restauration

Le deuxième type d'inférence rétrograde est appelé inférence de restauration. Dans le cas de ce type d'inférence, le premier événement (év.1) décrit dans un texte n'a pas de contenu causal et entraîne donc une rupture dans la cohérence de la représentation du contenu sémantique du texte. Le lecteur/compreneur dans ce cas est donc contraint de rechercher en mémoire à long terme l'événement manquant.

3.7. Les inférences d'élaboration

Avec ce troisième type d'inférence, l'information causale n'est pas explicitée dans le texte, ce qui conduit le lecteur à recourir à ses connaissances du monde en mémoire à long terme.

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Contrairement aux différentes sortes d'inférences rétrogrades, les inférences antérogrades permettraient aux lecteurs d'anticiper et d'émettre des hypothèses sur ce qui va se produire par la suite. Comme le rappellent Constance Doussau et Sabine Rigal (2011)⁸⁷, « ces inférences se produisent « lorsqu'un événement produit une attente sur ce qui se passera ultérieurement » (p.18).

On en trouve de deux types : - les inférences anticipatrices, qui sont spécifiques et se produisent si l'information donnée est suffisante pour l'occurrence d'une conséquence ; - les inférences prédictives, qui sont générales, dans lesquelles le rôle de causalité porte sur un événement non explicable immédiatement et où l'information attendue se trouve dans la suite du texte » (p.20)

L'analyse du rôle des inférences dans la compréhension de texte présentée dans cette partie, s'appuie sur des recherches cognitives du traitement des textes, mais essentiellement des textes narratifs ou des textes explicatifs, nous présentons dans cette troisième partie quelques données de recherche sur le rôle de l'inférence dans le traitement du texte littéraire.

4. Rôle de l'implicite et de l'inférence dans la compréhension du texte littéraire

Anne Barré (2012)⁸⁸ a travaillé dans le domaine de la didactique et de la pédagogie de la compréhension de l'implicite dans les textes littéraires, avec des élèves étrangers « nouveaux arrivants » et intégrés dans des classes ordinaires. Ces élèves bénéficiaient de cours de soutien pédagogique de façon à ce qu'ils puissent apprendre très vite non seulement le français de la vie quotidienne, mais aussi le français de scolarisation et ses codes spécifiques et en particulier le code de la langue propre aux textes littéraires.

Elle a constaté que la compréhension des textes littéraires pose de très nombreux problèmes pour beaucoup d'élèves dans la mesure où ces textes jouent essentiellement sur l'implicite.

On peut donc se demander pourquoi proposer ce type de texte à des élèves aux faibles compétences en lecture et compréhension de textes. C'est pourquoi elle explique sa représentation de la fonction symbolique de la littérature qui est pour elle essentielle : « La

⁸⁷http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCDMED_MORT_2011_DOUSSAU_CONSTANCE_RIGAL_SABINE.pdf

⁸⁸<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00742277/document>

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

littérature dans son ensemble résulte de l'exercice de cette fonction. Elle ne reproduit pas le réel, elle le représente. Cette fonction s'avère absolument essentielle à la construction de l'identité du sujet humain » (Nauche et Adam-Maillet, 2012, p.113) .

Mais la conception brillante d'Anne Barré (2012), particulièrement ouverte, généreuse et pertinente de l'enseignement/apprentissage de la littérature doit être soulignée. Sa conception est en effet utile en particulier pour les élèves en difficulté, et que l'on prive souvent de textes littéraires et que l'on pousse souvent à lire des textes simples. Elle considère en effet que « La littérature (doit être) redéfinie dans le sens d'une nécessité vitale, permettant à l'être humain de se (re)construire ».

En effet les « vides » et les « trous sémantiques » qui caractérisent la structure et l'écriture des textes littéraires sont comblés au cours de la lecture par le « moi » du lecteur et son système de connaissances/croyances, et le texte littéraire devient ainsi un objet de co-construction identitaire de l'individu. Or, de nombreux individus lecteurs du fait de leurs difficultés linguistiques, et de leurs faibles compétences en compréhension sont ainsi privés de la possibilité de construire la signification des textes et en particulier de leurs dimensions symboliques et réparatrices. La médiation du texte littéraire peut être en effet selon l'auteur une passerelle interculturelle nécessaire pour une entrée dans le monde linguistique qui l'entoure et dans le monde plurilingue et pluriculturel. La littérature selon l'auteur ne doit donc plus être un « horizon lointain » réservé aux seuls « bons » lecteurs (voir p.48).

Enfin, Nauch et Adam-Maillet (2012, p.115) considèrent que la lecture de textes littéraires peut être conçue comme un moyen de favoriser et de développer la « fondation de l'identité personnelle et culturelle » et ils s'interrogent : « Pourquoi refuserait-on (...) le secours de cet « exceptionnel instrument de lutte contre les souffrances, l'angoisse et la mort ? », comme l'écrivait Michel Picard, en 1986.

D'ailleurs, dans son analyse de l'ouvrage de Michel Picard⁸⁹, en mars 2007, Martine Marzloff constatait, en partant du constat selon lequel le traditionnel modèle de la communication repris par de nombreux auteurs escamote la plupart du temps le rapport entre le texte et le lecteur et considérant la complexité du processus de lecture, que Michel Picard construisait, le projet qui consiste à assigner un statut épistémologique à la lecture.

⁸⁹<http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/picard>

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

« Pour cela, il assimile la lecture, qui peut remplacer toutes les activités ludiques, à un jeu, « refoulé des études littéraires ».

Cela implique la nécessité de clarifier la définition du jeu, marquée par une idéologie : les oppositions binaires telles celles opposant le temps utilisé et le temps perdu, le travail et le loisir, le sérieux et le ludique, témoignent du relatif mépris à l'égard du jeu. Analysant les différentes définitions proposées par Huizinga, Caillois, Chateau, Freud, Pontalis et Benvéniste, Michel Picard fait ressortir les différentes notions et les différentes valeurs qui gravitent autour du jeu et pose une théorie minimale : « (...) le jeu, en relation manifeste avec la symbolisation, serait à la fois défensif et constructif ; procurant une maîtrise particulière (...) il s'agirait d'une activité absorbante, incertaine, ayant des rapports avec le fantasmatique, mais également avec le réel, vécue donc comme fictive, mais soumise à des règles. Sa gamme s'étendrait des manifestations les plus archaïques et spontanées aux recherches les plus compliquées, de *paidia*, *Kredati*, *jocus*, à *ludus*, ou, si l'on veut bien adopter ce vocabulaire, en hommage à Winnicott, du *playing* (à l'exclusion du *fooling*) aux *games* (à l'exclusion du *gambling*, du moins s'il est massivement dominé par le hasard et/ou l'appât du gain)».

C'est à partir de cette théorie du jeu que Michel Picard va concevoir la lecture.

Cependant, selon Martine Marzloff (2007) « La lecture est un jeu sérieux qui exige la concentration du lecteur ; c'est une activité mentale, indispensable pour construire le sens. En effet, les blancs du texte appellent la collaboration du lecteur : « (...) tout texte a du jeu, et sa lecture le fait jouer (...) ». A partir du moment où il refuse les suturations automatiques, stéréotypées, le lecteur s'approprie le texte et s'y construit. Si l'on s'en réfère au triangle saussurien, à l'évidence, les signifiants textuels renvoient à des signifiés codés et, en ce sens, la lecture est une activité contrainte ; néanmoins, ces mêmes signifiants renvoient le lecteur à son histoire personnelle et, en ce sens, la lecture est une activité libre : connotations, glissements paradigmatiques, souvenirs...interviennent dans l'appropriation du texte par le lecteur. Comme l'affirme Michel Picard, « C'est bien de lui qu'il est question. Il ne subit pas sa lecture : il la produit ; et il joue gros jeu. ».

Martine Marzloff (2007) rappelle cependant que « la lecture est un jeu élaboré ; la mise en abyme, caractéristique des textes qui prescrivent une réception réflexive, est une particularité qui peut être, selon lui, étendue à tous les textes littéraires. Michel Picard justifie sa position en arguant du fait que les premiers contacts langagiers sont ludiques et que l'enseignement littéraire

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

est fondé sur cette créativité. La poésie, « forme concentrée de littérature », attire tous ces jeux. Pour Michel Picard, « toutes les formes de ce que nous appelons aujourd'hui littérature ont jadis été considérées comme des jeux. Le lecteur, (en effet) lui aussi, est invité à jouer à partir du moment où il conçoit le texte comme un jeu ; à lui d'en découvrir les règles et de les faire fonctionner. De ce fait, toute lecture est interprétative, qu'il s'agisse de la lecture du critique professionnel ou de la lecture de l'amateur. En conséquence, il devient impossible de se contenter d'une lecture unique d'un texte littéraire. Le lecteur est donc invité à jouer, mais pour jouer, il faut accepter d'entrer dans le jeu, de jouer le jeu : « Il faut donc revenir au texte, à sa dure résistance ». Ainsi conçue, toute lecture est un engagement qui implique un dédoublement du lecteur : Michel Picard distingue trois instances : le liseur maintient le contact avec le monde extérieur, le lu s'abandonne aux émotions suscitées par le texte et le lectant, instance ludique en relation avec les deux autres instances ».

Michèle Petit (2008), de son côté dans son ouvrage *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*,⁹⁰ (voir Lajeunesse, 2010) insiste sur le rôle et les « pouvoirs réparateurs de la littérature » et de ce fait, chacun peut revendiquer « un droit à la littérature » (cité par Nauch et Adam-Maillet, 2012, p.115).

Comme l'écrit Marcel Lajeunesse⁹¹, « Le livre de Michèle Petit nous présente la lecture vue par une spécialiste des sciences sociales œuvrant sur le terrain avec des individus ayant subi des traumatismes ou vivant dans des conditions difficiles. Il nous ouvre ainsi à des usages nouveaux de la lecture ».

« Le livre est (en particulier) - ou plutôt pourrait être, car tous n'y ont pas accès - la demeure « naturelle » des exilés, leur consolation, une opportunité de transformer l'exil en atout, de lui donner valeur créative. Les livres sont hospitaliers et ils permettent de supporter les exils dont chaque vie est faite, de les penser, de (re)construire nos maisons intérieures, d'inventer un fil conducteur à nos histoires, de les réécrire jour après jour » (p.134).

Nauch et Adam-Maillet ont mis l'accent sur la nécessité de développer en classe l'enseignement de la littérature pour une éducation citoyenne. En effet : « l'exercice littéraire de la sensibilité » est la « condition de l'entrée dans l'humanité ».

⁹⁰<https://www.erudit.org/en/journals/documentation/2010-v56-n3-documentation01754/1029125ar.pdf>

⁹¹<https://www.erudit.org/en/journals/documentation/2010-v56-n3-documentation01754/1029125ar.pdf>

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

En effet, comme l'écrit Abdallah-Pretceille, dans son article « *La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers* » paru en 2010, définit le concept d'universel-singulier et donne la raison pour laquelle la littérature permet de construire une approche interculturelle :

« *La littérature incarne cette articulation entre l'universalité et la singularité. La littérature parle à chacun de nous et en même temps à tout le monde. Elle crée un espace d'authenticité partagée, à la fois commun et singulier. Elle s'adresse au lecteur en particulier comme un individu totalement incomparable et irréductible et à la fois comme être humain en général. La littérature partage d'ailleurs ce pouvoir avec les œuvres d'art* ». (2010, p.148).

4.1. Le texte littéraire, « une machine paresseuse »

Comme l'écrit Karl Canvat (2007)⁹² dans son article *Genres et pragmatique de la lecture* ; le texte littéraire est une « Machine paresseuse », pour reprendre l'expression célèbre d'Umberto Eco (1985 : 27). Le texte littéraire est en effet « lacunaire » dans la mesure où il comporte des « trous », des « blancs » que le lecteur doit combler en mettant en œuvre ses compétences et en particulier la compétence à combler les vides et les « trous sémantiques » du texte par l'activité inférentielle qui lui permet d'activer ses connaissances antérieures.

On peut considérer que Mikhaïl Bakhtine, est l'un des premiers théoriciens de la littérature à avoir attiré l'attention sur le « dialogisme » des échanges langagiers : tout énoncé doit être appréhendé dans sa tension, son orientation vers autrui, ce qui présuppose non seulement qu'il soit doté d'un contenu propositionnel « pertinent » (le texte veut dire quelque chose (Grice, 1979 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986, 1990), mais aussi qu'il se fonde sur des « représentations supposées partagées » qui permettent une accommodation intersubjective (Flahault, 1982).

C'est-à-dire, en d'autres termes, un partage, un ajustement, une interaction entre le texte littéraire et le lecteur et un apport du « moi » du lecteur qui permet de combler les vides et les « trous sémantiques » du texte et donc une co-construction de la signification du texte

On rejoint ainsi les perspectives et les objectifs de Michel Picard (1986), pour qui la lecture des textes littéraires peut être considérée comme un « jeu » complexe entre ces diverses

⁹² http://www.fabula.org/atelier.php?Genres_et_pragmatique_de_la_lecture

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

instances du sujet lecteur, et qui sont, en fait, des niveaux de relation du lecteur au texte que sont le « liseur » (la dimension « réelle », physique de la lecture), le « lu » (la dimension imaginaire de la lecture, celle qui met en branle le désir et les fantasmes du lecteur et lui fait « halluciner » le texte) et le « lectant » (la dimension symbolique de la lecture, celle qui conduit le lecteur à participer de façon active à la construction de la signification du texte).

En nous appuyant sur les travaux de Chiara Bemporad et en reprenant en particulier son propos extrait de son article *Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire*⁹³ (2014) analysent avec une précision les grandes théories de la lecture littéraire. Dans les années 1970 par exemple, Roland Barthes décrit l'opposition entre une lecture qui « va droit aux articulations de l'anecdote, [...] considère l'étendue du texte, ignore les jeux de langage » et une seconde qui « pèse, colle au texte, [...] saisit en chaque point du texte l'asyndète qui coupe les langages ». Cette opposition, qui se réfère aux actions du lecteur et à son ressenti, est cependant dictée essentiellement par les caractéristiques du texte, suivant une orientation structuraliste.

Dans les années 1980, suivant une perspective psychanalytique, Michel Picard, l'un des théoriciens majeurs de la « lecture littéraire », considérée comme une manière particulière de lire les textes, distingue une lecture-jeu comme *play* d'une lecture-jeu comme *game*. La première se réfère au jeu de rôle et concerne un mode de lecture participative et captivante qui rappelle les « jeux de la première enfance », caractérisés par une composante corporelle et physique, une « pulsion » de « jouissance littéraire ». La *lecture-game* (le jeu des règles) met en avant, au contraire, la distanciation et la pondération, « le principe de réalité, [l]es processus secondaires [...] la socialisation » ; il s'agit d'une « réception réflexive » et d'une « mise en œuvre intelligente d'un savoir »⁶. C'est donc le ressenti du lecteur qui est mis en avant et qui amène le choix de l'une ou de l'autre de ces lectures, les deux étant caractérisées comme « littéraires ».

4.2 Aides au traitement de l'implicite

Les aides didactiques et pédagogiques au traitement de l'implicite dans la compréhension et l'interprétation des textes littéraires ont fait l'objet de très peu de travaux de recherche.

⁹³<https://journals.openedition.org/edl/610?lang=en>

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Quaireau, Lavandier, De La Haye, Yvonnick, Le Bohec, & Noguès (2018)⁹⁴ ont travaillé sur les pratiques pédagogiques d'aide à la compréhension de textes, et plus précisément aux pratiques d'aides au développement des compétences à comprendre l'implicite.

Ces auteurs sont ainsi parvenus à un constat très éclairant. Ils ont en effet montré que « L'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants dans ce domaine spécifique de la compréhension, met très souvent en évidence une importante lacune : à savoir que la plupart des élèves ne sont que très peu sollicités sur le registre de la compréhension implicite, quand ils ne sont pas simplement encouragés à penser que toute réponse à une question sur le sens est nécessairement présente, dans le texte, de manière explicite : « Mais regarde ! C'est écrit dans le texte ! » (Benoît & Boule, 2001 ; Goigoux, 2000).

« De manière encore très majoritaire aujourd'hui, la compréhension ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique systématique. Ce qui semble surtout pénaliser les élèves en difficulté de lecture et de compréhension » (p.3).

Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans leur ouvrage *Lectorino & Lectorinette* (2013) ont présenté le résultat d'un travail qui a associé de nombreux professeurs chevronnés. Leur travail a permis de telles avancées sur le plan de la lecture/compréhension qu'il est indispensable de les laisser présenter leur projet à la page 7 de leur ouvrage⁹⁵ « Nous savions qu'un tel outil, même s'il intégrait les connaissances scientifiques les plus récentes sur l'acte de lire et l'origine des difficultés des élèves, serait voué à l'échec s'il s'avérait trop éloigné des conceptions didactiques des enseignants, de leurs savoir-faire et de leurs pratiques d'enseignement habituelles. En d'autres termes, nous nous sommes efforcées de construire un nouvel outil qui soit le meilleur compromis possible entre les résultats de la recherche (le « souhaitable ») et les exigences du métier (le « raisonnable »).

Pour cela, nous avons dû cerner le potentiel de développement des enseignants, potentiel que nous définissons comme l'intervalle entre ce qu'ils réalisent ordinairement et ce qu'ils peuvent réaliser en s'appropriant de nouveaux outils.

⁹⁴ https://perso.univ-rennes2.fr/system/files/users/noel_y/TACIT-Entretiens-Bichat_2016.pdf

⁹⁵ Notons que les droits d'auteur de cet ouvrage ont été intégralement reversés à l'ONG *Inter Aide* qui soutient la scolarisation des jeunes enfants dans les pays en développement.

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Nous avons donc dû élaborer un modèle de l'utilisateur (Rabardel & Pastré, 2005), basé sur une analyse préalable de leur travail et sur leurs réactions à nos premières propositions concrètes. Au cours de l'année 2010-2011, nous avons conduit une enquête sur les pratiques d'enseignement de la lecture des maîtres de cours élémentaire avec l'aide d'une quarantaine d'étudiants de l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand inscrits dans le master « Métier de l'enseignement et de l'éducation », spécialité « Enseignement dans le premier degré ». Quarante-huit enseignants de CE1 et de CE2, dont quinze maîtres-formateurs, ont répondu – en février – à un questionnaire détaillé portant sur leur enseignement depuis le début de l'année et ils ont accepté d'être observés durant deux semaines alors qu'ils travaillaient, à leur guise, à la lecture d'un même album.

Les étudiants ont ainsi pu dresser un inventaire exhaustif de toutes les tâches réalisées au cours des deux semaines tests, étayé par les traces écrites qu'ils ont collectées (affichages, cahiers des élèves, documents distribués, photocopies...). Ils ont aussi pu comparer le contenu des séances didactiques organisées autour du récit (de 5 à 13 séances selon les classes durant la quinzaine test) avec les déclarations des enseignants touchant les pratiques mises en œuvre durant le premier semestre. L'ensemble a été accompagné d'entretiens permettant aux professeurs d'expliquer le sens de leur action. Les résultats de cette enquête, sur lesquels nous reviendrons un peu plus loin, rejoignent ceux de l'enquête réalisée en 2010 par l'Inspection générale de l'Éducation nationale et confirment la faiblesse du travail sur la compréhension ».

Des auteurs (Christophe Quaireau, Karine Lavandier, Fanny De La Haye, Yvonnick Noël, Olivier Le Bohec, Jérémie Noguès) ont mis au point en 2016 un logiciel en ligne pour aider les jeunes apprenants à comprendre l'implicite des textes TACIT-Ortho (*Testing Adaptatif des Compétences Individuelles Transversale*). Les auteurs ont présenté TACIT-Ortho comme « une interface logicielle très facile d'utilisation et accessible en ligne⁹⁶. Il s'agit d'un logiciel en ligne, d'évaluation, d'aide et de rééducation aux difficultés de compréhension en lecture, difficultés liées à l'implicite des textes. Selon les auteurs, ce logiciel est destiné aux enfants de 7 à 14 ans et même aux différents patients qui doivent faire face à des difficultés de compréhension de textes.

⁹⁶<https://hal.univ-rennes2.fr/hal-01771951>

Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement des textes

Une fois que le système est connecté, il suffit d'inscrire les élèves pour pouvoir débiter les séances. Le système permet alors de présenter à un élève un premier exercice proposé par le système. Les exercices sont composés d'un texte, d'une question inférentielle et de quatre modalités de réponse, et qui comprend la réponse « je ne sais pas ».

La tâche de l'élève consiste donc à résoudre l'inférence et à choisir la bonne réponse. L'orthophoniste qui utilise ce système a la possibilité de choisir les paramètres de sélection de l'exercice, de définir les options d'affichage et de sélectionner les aides ou les indices à ajouter à l'exercice » (p.4).

On peut cependant s'interroger et se demander si au-delà de ces systèmes complexes d'aide au traitement de l'inférence, et généralement utilisés par les spécialistes en remédiation aux dysfonctionnements en lecture/compréhension, comme les orthophonistes, il est possible de concevoir des aides pédagogiques aux difficultés en lecture/compréhension à la compréhension de l'implicite pour les enseignants.

Dans nos recherches expérimentales, nous avons conçu, élaboré, réalisé, mis en œuvre et validé des aides didactiques et pédagogiques et nous proposons une recherche expérimentale dans le but de tester et de valider l'effet de ces aides sur la compréhension de l'implicite et la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire.

Conclusion partielle

Nous avons dans ce cinquième chapitre intitulé *Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement de texte* présenté tout d'abord la notion d'implicite qui caractérise et définit le texte littéraire, telle qu'elle est proposée et analysée par les spécialistes de la théorie littéraire et de l'analyse du discours.

Puis, dans un second temps, nous avons présenté une rapide synthèse des principaux résultats de quelques travaux de référence consacrés aux différentes fonctions de l'implicite et, plus précisément, au rôle de l'implicite et donc de l'inférence et de l'activité inférentielle dans l'activité de compréhension des textes.

Enfin, dans une troisième partie, nous avons présenté les principaux résultats des quelques rares travaux conduits sur l'effet de l'implicite et le rôle de l'inférence – processus de traitement de l'implicite - dans la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire. (5.3). Ces travaux nous permettent de concevoir des aides didactique et pédagogiques à la compréhension de l'implicite et à leurs effets sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires.

Deuxième Partie:

Expérimentations

Introduction générale

La conception de nos propositions didactiques et pédagogiques d'aides à la compréhension de l'implicite lors de la lecture/compréhension d'un texte littéraire s'appuie essentiellement sur les travaux de recherche conduits dans le domaine de la psychologie cognitive de la compréhension de texte.

Il était en effet pour nous indispensable de comprendre le fonctionnement cognitif de l'individu lors de la lecture d'un texte, et plus précisément le fonctionnement, les modalités de fonctionnement des processus cognitifs mis en œuvre par un individu lecteur lors de la lecture et de la compréhension d'un texte, ainsi que les difficultés de lecture/compréhension rencontrées par ce lecteur.

Comme l'ont montré dans leur recherche, il y a bientôt trente ans, Daniel Zagar, Christine Jourdain et Bernard Lété (1992) « le développement des recherches en psychologie cognitive, par la précision progressive qu'elle apporte dans la description des mécanismes, permet de mieux cerner les sources potentielles des difficultés de lecture et de compréhension, essentiellement pour les traitements phonologiques, graphémiques et lexicaux » (p.28).

D'un point de vue didactique et pédagogique, il est donc beaucoup plus facile et plus efficace d'intervenir lors de l'activité de lecture et de compréhension d'un texte, là où les processus cognitifs de traitement de l'information ont été diagnostiqués comme difficiles, voire défaillants.

Plus précisément, nos recherches se fondent sur la psychologie cognitive expérimentale, dans la mesure où nous avons besoin non seulement de tester, mais aussi de valider expérimentalement nos hypothèses sur l'effet des aides proposées sur la compréhension de l'implicite lors de la lecture d'un texte littéraire.

Notons que cette démarche scientifique basée sur la recherche expérimentale si elle peut parfois étonner, correspond tout à fait aux nouvelles approches pédagogiques telles qu'elles sont développées dans l'enseignement/apprentissage des sciences à l'école primaire en France depuis l'opération « *Main à la pâte* » lancée en France en 2000.

Comme l'a rappelé Cédric Leguevillon en 2005, dans son mémoire pour le recrutement des professeurs des écoles « Comment valider ou invalider des hypothèses lorsque l'expérimentation n'est pas possible ? »⁹⁷

⁹⁷https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00448.pdf

« C'est en juin 2000, que l'opération « *La Main à la pâte* » obtient un statut « officiel » en intégrant le plan de rénovation des sciences proposé par le Ministère de l'Education Nationale. « Le développement de la culture scientifique est un enjeu majeur pour notre société. Un accord unanime s'établit notamment autour de la nécessité de rendre plus effectif l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école, de lui assigner autant qu'il est possible une dimension expérimentale, de développer la capacité d'argumentation et de raisonnement des élèves, en même temps que leur appropriation progressive des concepts scientifiques. [...] »

Il est aujourd'hui possible de fonder un plan d'action en vue de rénover l'enseignement des sciences et de la technologie, distinct de l'opération « *La Main à la pâte* » mais qui prenne en compte ses acquis et l'intègre comme pôle innovant » (Bulletin Officiel de juin 2000). 8 2)
Objectifs et principes de la démarche :

La démarche O.H.E.R.I.C (*Observation –Hypothèses – Expérimentation - Raisonnement – Interprétation – Constitutionnalisation*) qui est celle adoptée par *La Main à la pâte* a pour objectif principal de former les élèves à une démarche scientifique autonome un peu comparable à celle des chercheurs.

Pour faire des élèves des « apprentis chercheurs », la démarche a posé le principe selon lequel les enseignants accompagnent leurs élèves mais ne leur assènent pas une vérité dont ils sont les dépositaires. En effet, selon la pratique de *La Main à la pâte*, l'enseignant doit prendre en compte la curiosité des enfants face au monde ainsi que les questions qu'ils se posent. Il doit également chercher avec eux des éléments de réponses (en expérimentant, en observant ...) et enfin, il doit leur en faire parler et leur faire rédiger le tout sur un cahier d'expérience contribuant par la même occasion aux apprentissages langagiers fondamentaux.

Ainsi, *La Main à la pâte* donne la priorité aux élèves car ce sont eux qui sont les acteurs de leurs apprentissages, de leur construction en tant qu'individu capable de raisonner puisque ce sont eux qui réalisent leur expérience, qui effectue leur recherche. A leur échelle et avec les moyens qu'il est possible de réunir dans une classe, les enfants peuvent réaliser les gestes ordinaires de chercheurs : collectionner, classer, nommer, concevoir, construire une expérience, observer et rendre compte, réunir et utiliser une documentation, représenter ce que l'on a observé, fabriquer des modèles réduits, questionner les résultats pour susciter de nouvelles expériences » (p. 6-7).

Deuxième Partie : Expérimentations

La psychologie cognitive du traitement des textes est aujourd'hui considérée et reconnue comme une science expérimentale qui privilégie l'observation contrôlée des comportements humains dans le but de construire des modèles du fonctionnement cognitif.

Elle procède donc, comme toute discipline expérimentale, selon un cycle récurrent "Modèle -> Hypothèses -> Expérimentation...".⁹⁸

Deux recherches expérimentales ont été conçues et réalisées dans le cadre de cette thèse. La première recherche (**Chapitre 6**), d'une part, avait pour objectif d'analyser et d'évaluer le rôle des connaissances antérieures du lecteur dans la conception d'aides au traitement de l'implicite lors de la lecture, de la compréhension et de l'interprétation d'un texte littéraire (expérience 1). La seconde expérience (**chapitre 7**), d'autre part, avait pour but d'évaluer l'effet sur le lecteur d'un questionnaire d'inférence sur l'activation des connaissances nécessaires au traitement de l'implicite, lors de l'activité interprétative de ce même extrait littéraire.

⁹⁸Michèle Robert, *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 1988, Maloine S.A., p. 37

Chapitre 6:

Première expérience:

**Etude de l'effet des connaissances
antérieures sur le traitement de l'implicite
dans la compréhension
d'un texte littéraire**

1. Cadre théorique

Comme de très nombreux travaux l'ont montré, la lecture et la compréhension d'un texte est une activité cognitive d'une très grande complexité et cette complexité entraîne de très grandes difficultés chez les apprenants et en particulier chez les apprenants de FLE. Ces difficultés constituent l'une des causes les plus souvent avancées des difficultés et des retards scolaires.

Comme l'ont montré Elsa Eme et Jean-François Rouet (2005), « Les travaux théoriques et expérimentaux se sont multipliés au cours des dernières années, aboutissant à des modélisations de plus en plus fines du processus de compréhension de textes.

Selon une orientation théorique maintenant très largement partagée, l'activité de compréhension de texte active et met en œuvre tout un ensemble de processus cognitifs hiérarchisés qui conduisent à la construction d'une représentation cognitive du contenu du texte et de la situation évoquée par le texte (Walter Kintsch, 1998) » (p.1).

Comprendre consiste à construire une représentation (la signification) qui résulte de l'interaction entre les informations du texte et les connaissances antérieures du lecteur. Le lecteur doit donc activer ses connaissances antérieures pour construire la signification ! C'est l'activité inférentielle.

Si le lecteur possède peu de connaissances sur le domaine, il ne pourra donc pas activer de connaissances et ne pourra pas construire de signification précise et cohérente. Comprendre un texte littéraire est encore plus complexe. Le lecteur doit en effet activer des connaissances non seulement sur le domaine, mais des connaissances linguistiques, rhétoriques, littéraires. Il doit donc être capable de traiter en particulier l'implicite c'est-à-dire activer les processus inférentiels. Si le lecteur possède peu de connaissances antérieures sur le domaine, il ne pourra rien activer ni construire de signification précise et cohérente. Pour aider le lecteur à construire la signification, il faut lui fournir des connaissances sur le domaine.

Analyser l'effet d'une aide au traitement de l'implicite d'un texte littéraire chez des étudiants de Master en leur proposant les connaissances antérieures nécessaires à l'activité inférentielle à la base du traitement de l'implicite.

2. Méthode

Nous présentons tout d'abord, la méthode suivie dans cette thèse de façon très générale, avant de fournir dans un deuxième temps des informations plus précises, sur les participants et les groupes, sur le matériel expérimental utilisé dans l'expérimentation et enfin la procédure expérimentale mise en œuvre.

Deux groupes d'étudiants de master en FLE du département Langues étrangères de l'Université Mohamed Khider de Biskra ont participé à cette première expérience. Trois textes extraits du roman *La Peste* d'Albert Camus constituaient le matériel expérimental utilisé. Les textes T1 et T3 étaient extraits de la même séquence du roman, alors que le texte T2 appartenait à une autre séquence sans rapport avec T3.

Au cours d'une première séance, les groupes d'étudiants G1 et G2 lisaient respectivement les textes T1 et T2.

Au cours de la deuxième séance, l'ensemble des étudiants des deux groupes lisaient le texte T3.

L'activité de compréhension par le groupe G1 du texte T3 qui est la suite logique du texte T1 bénéficiait des informations contenues dans ce texte T1. En effet, lorsque les lecteurs du groupe G1 lisaient le texte T3 après avoir lu le texte T1, ils s'appuyaient sur les informations contenues dans ce texte T1 pour comprendre et interpréter le texte T3.

En revanche, les textes T2 et T3 n'appartiennent pas à la même séquence et la lecture du texte T2 par le groupe G2 n'apporte aucune aide au traitement inférentiel du texte T3. On fait donc l'hypothèse que la représentation du contenu du texte T3, élaborée par les lecteurs du groupe G1 sera de meilleure qualité que celle élaborée par le groupe G2. Nous attendons en particulier un meilleur traitement inférentiel chez les lecteurs de ce groupe G1 et donc une meilleure compréhension de l'implicite.

Nous présentons tout d'abord les étudiants des deux groupes qui ont participé à l'expérimentation, puis nous décrivons les deux extraits littéraires qui nous ont permis de construire notre matériel expérimental. Enfin, nous présentons la procédure expérimentale.

Participants

Quarante étudiants de 1^{ère} année master littérature du français, âgés de 17 à 28 ans, 14 filles et 6 garçons pour le groupe G1 et 15 filles et 5 garçons de l'université Mohamed Khider de Biskra ont participé à cette première expérience

Matériel expérimental

Présentation des textes

Le matériel expérimental a été élaboré et mis au point à partir de trois extraits du roman *La Peste* d'Albert Camus

Nous présentons successivement le texte T1 proposé en première séance au groupe expérimental G1, puis dans un second temps, le texte T2 proposé en première séance au groupe témoin G2, et enfin le texte T3 proposé au cours de la 2^e séance à l'ensemble des étudiants des deux groupes G1 et G2

Texte T1 proposé à la 1^{ère} séance aux étudiants du groupe G1

Tant bien que mal, et jusqu'à la fin du mois d'août, nos concitoyens purent donc être conduits à leur dernière demeure sinon décemment, du moins dans un ordre suffisant pour que l'administration gardât la conscience qu'elle accomplissait son devoir. Mais il faut anticiper un peu sur la suite des événements pour rapporter les derniers procédés auxquels il fallut recourir. Sur le palier où la peste se maintint en effet à partir du mois d'août, l'accumulation des victimes surpassa de beaucoup les possibilités que pouvait offrir notre petit cimetière. On eut beau abattre des pans de mur, ouvrir aux morts une échappée sur les terrains environnants, il fallut bien vite trouver autre chose. On se décida d'abord à enterrer la nuit, ce qui, du coup, dispensa de prendre certains égards. On put entasser les corps de plus en plus nombreux dans les ambulances. Et les quelques promeneurs attardés qui, contre toute règle, se trouvaient encore dans les quartiers extérieurs après le couvre-feu (ou ceux que leur métier y amenait) rencontraient parfois de longues ambulances blanches qui filaient à toute allure, faisant résonner de leur timbre sans éclat les rues creuses de la nuit.

Texte T2 proposé à la 1ère séance aux étudiants du groupe G2

Au bout de sa longue période, le Père Paneloux s'arrêta, les cheveux sur le front, le corps agité d'un tremblement que ses mains communiquaient à la chaire et reprit, plus sourdement, mais sur un ton accusateur : « Oui, l'heure est venue de réfléchir....Vous savez maintenant ce qu'est le péché, comme l'ont su Caïn et ses fils, ceux d'avant le déluge, ceux de Sodome et de Gomorrhe, Pharaon et Job et aussi tous les maudits....Un vent humide s'engouffrait à présent sous la nef et les flammes des cierges se courbèrent en grésillant. Une odeur épaisse de cire, des toux, un éternuement montèrent vers le Père Paneloux qui, revenant sur son exposé avec une subtilité qui fut très appréciée, reprit d'une voix calme : « Beaucoup d'entre vous, je le sais, se demandent justement où je veux en venir. Je veux vous faire venir à la vérité et vous apprendre à vous réjouir, malgré tout ce que j'ai dit. Le temps n'est plus où des conseils, une main fraternelle étaient les moyens de vous pousser vers le bien. Aujourd'hui, la vérité est un ordre...C'est ici, mes frères, que se manifeste enfin la miséricorde divine qui a mis en toute chose le bien et le mal, la colère et la pitié, la peste et le salut. Ce fléau même qui vous meurtrit, il vous élève et vous montre la voie.

Texte T3 proposé lors de la 2è séance à l'ensemble des étudiants des deux groupes G2 et G2.

Un peu plus tard cependant, on fut obligé de chercher ailleurs et de prendre encore du large. Un arrêté préfectoral expropria les occupants des concessions à perpétuité et l'on achemina vers le four crématoire tous les restes exhumés. Il fallut bientôt conduire les morts de la peste eux-mêmes à la crémation. Mais on dut utiliser alors l'ancien four d'incinération qui se trouvait à l'est de la ville, à l'extérieur des portes. On reporta plus loin le piquet de garde et un employé de la mairie facilita beaucoup la tâche des autorités en conseillant d'utiliser les tramways qui, autrefois, desservaient la corniche maritime, et qui se trouvaient sans emploi.

À cet effet, on aménagea l'intérieur des baladeuses et des motrices en enlevant les sièges, et on détourna la voie à hauteur du four, qui devint ainsi une tête de ligne. Et pendant toute la fin de l'été, comme au milieu des pluies de l'automne, on put voir le long de la corniche, au cœur de chaque nuit, passer d'étranges convois de tramways sans voyageurs, brimbalant au-dessus de la mer. Les habitants avaient fini par savoir ce qu'il en était. Et malgré les patrouilles qui interdisaient l'accès de la corniche, des groupes parvenaient à se glisser bien souvent dans les rochers qui surplombent les vagues, et à lancer des fleurs dans les baladeuses, au passage des

tramways. On entendait alors les véhicules cahoter encore dans la nuit d'été, avec leur chargement de fleurs et de morts.

Présentation du contenu sémantique du texte T3

Analyse du contenu sémantique du texte T3 et du niveau d'importance relative des informations

Le contenu sémantique des textes expérimentaux a été analysé à l'aide de l'analyse prédicative ou analyse propositionnelles conçue et mise au point par Kintsch (1988 ; 1998) et reprise par la plupart des spécialistes de la psychologie cognitive de la compréhension de texte (Le Ny, 1975 ; 1979, 1987 ; 1989 ; Denhière, 1979 ; 1984 ; Denhière et Baudet, 1989 ; 1992 ; Denhière et Legros, 1987 ; 1989).

Le texte T3 est composé de 163 informations, c'est-à-dire 163 unités sémantiques, soit 52 individus (Px) et 111 Propositions sémantiques(P) (voir ci-dessous) et ces informations ont été hiérarchisées à l'aide de la méthode des juges⁹⁹ en 3 niveaux d'importance.

-Informations très importantes **en gras**

-Informations moyennement importantes *en italiques*

-Informations peu importantes en caractères Arial 12

4. 163 unités sémantiques, 52 individus (Px) et 111 Propositions sémantiques(P)

5. 62 propositions très importantes

6. 55 Proposition s moyennement importantes

7. 46 Propositions peu importantes

Analyse prédicative : Extrait, voir analyse complète en annexe 1

P1. *Un peu plus tard*

P2. *Cependant,*

⁹⁹Falissard, B. (2008). *Mesurer la subjectivité en santé : perspective méthodologique et statistique*. Paris: Masson.

Px1. on

P3. fut obligé de

P4. chercher

P5. ailleurs

P6. *et*

P7. *de prendre du large*

P8. *encore*

Px2. Un arrêté

P9. *préfectoral*

P10. expropria

Px3. les occupants

Px4. des concessions

P11. à perpétuité

P12. et

Px5 = Px1. l'on

P13. achemina 7 7 0

P14. vers 13 6 0

Px5. le four crématoire

P15. tous

Px6. les restes

P16. exhumés.

P17. Il fallut

P18. bientôt

P19. conduire

Px6. les morts

P20. De

Texte T3 et catégorisation des informations en fonction de leur niveau d'importance relative

Un peu plus tard cependant, on fut obligé de chercher ailleurs et de prendre encore du large. Un arrêté préfectoral expropria les occupants des concessions à perpétuité et l'on achemina vers le four crématoire tous les restes exhumés. Il fallut bientôt conduire les morts de la peste eux-mêmes à la crémation. Mais on dut utiliser alors l'ancien four d'incinération qui se trouvait à l'est de la ville, à l'extérieur des portes. On reporta plus loin le piquet de garde et un employé de la mairie facilita beaucoup la tâche des autorités en conseillant d'utiliser les tramways qui, autrefois, desservaient la corniche maritime, et qui se trouvaient sans emploi. À cet effet, on aménagea l'intérieur des baladeuses et des motrices en enlevant les sièges, et on détourna la voie à hauteur du four, qui devint ainsi une tête de ligne. Et pendant toute la fin de l'été, comme au milieu des pluies de l'automne, on put voir le long de la corniche, au cœur de chaque nuit, passer d'étranges convois de tramways sans voyageurs, brimbalant au-dessus de la mer. Les habitants avaient fini par savoir ce qu'il en était. Et malgré les patrouilles qui interdisaient l'accès de la corniche, des groupes parvenaient à se glisser bien souvent dans les rochers qui surplombent les vagues, et à lancer des fleurs dans les baladeuses, au passage des tramways. On entendait alors les véhicules cahoter encore dans la nuit d'été, avec leur chargement de fleurs et de morts.

Procédure expérimentale

L'expérimentation s'est déroulée au cours de deux séances.

1^{er} séance

Au cours de la première séance les étudiants du groupe G1 lisent le texte T1 alors que ceux du groupe G2 lisent le texte T2. Les textes T1 et T2 sont distribués respectivement aux étudiants des groupes G1 et G2 par l'expérimentaliste et les feuilles sont retournées. Lorsque tous les étudiants ont reçu leur feuille, la consigne est lue aux étudiants.

« Vous allez lire très attentivement le texte que je viens de vous distribuer de façon à bien comprendre toutes les informations qu'il contient. Lorsque vous aurez terminé la lecture, vous retournerez la feuille sur votre bureau ». L'expérimentaliste ramassera alors les feuilles ».

Ensuite l'expérimentaliste distribue une feuille blanche aux étudiants. Il leur est demandé d'inscrire leur prénom, leur âge, et leur niveau étude. Ils indiquent aussi quelle langue ils parlent le plus souvent chez eux à la maison et avec leurs amis et enfin depuis combien d'années ils étudient le français.

Des tâches de rappel vont alors être proposées aux étudiants. Rappelons ce que les chercheurs entendent par Rappel. Il s'agit d'une tâche qui consiste à demander aux participants d'une expérience de recherche de rappeler et de redonner, le plus souvent sous forme écrite, toutes les informations d'un énoncé préalablement lu ou entendu. Le but est de mesurer ce que ces participants ont retenu et donc mémorisé. Dans une expérimentation qui vise à mesurer l'effet d'un facteur sur la mémorisation, et donc sur la compréhension, on utilise depuis les travaux de Murdock, B. B. (1962)¹⁰⁰. La tâche de rappel pour analyser cet effet (voir par exemple Coirier, Gaonac'h, et Passerault, (1996)¹⁰¹

Un premier rappel (R1) de notre première expérimentation est alors proposé à nos participants. Il leur est alors demandé d'écrire tout ce qu'ils ont retenu du texte et sans rien oublier. Le but de la tâche est d'écrire le plus d'informations possibles. Au bout de quinze minutes, la tâche est terminée le texte est ramassé.

¹⁰⁰The serial position effect of free recall. *Journal of Experimental Psychology*, 64(5), 482–488

¹⁰¹ Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.M. (1996) *Psycholinguistique textuelle, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Armand Collin. Paris

2^{ème} séance

Au cours de la deuxième séance, quelques jours plus tard, le Texte T3 est distribué aux deux groupes d'étudiants G1 et G2. Lorsque tous les étudiants ont reçu leur feuille, la consigne est lue par l'expérimentatrice aux étudiants.

. « Comme précédemment, vous allez lire très attentivement le texte que je viens de vous distribuer de façon à bien comprendre toutes les informations qu'il contient. Lorsque vous aurez terminé la lecture, vous retournez la feuille sur votre bureau ».

Lorsque l'ensemble des lecteurs ont terminé la tâche de lecture du texte T3, l'expérimentaliste ramasse les feuilles sur lesquelles ce texte T3 est reproduit.

Ensuite l'expérimentaliste distribue une feuille blanche aux étudiants. Il leur est demandé d'inscrire leur prénom sur cette feuille.

C'est la seule information demandée aux participants à cette expérience, de façon à respecter les règles d'anonymat des étudiants exigées par la recherche scientifique, telles qu'elles ont été définies en France par la loi Huriez du 20 décembre 1988)¹⁰².

La tâche de rappel R2

La tâche de rappel R2 du texte T3 peut alors commencer. Il est donc demandé à l'ensemble des étudiants des deux groupes d'écrire tout ce qu'ils ont retenu du texte qu'ils viennent de lire, les informations qu'ils jugent importantes, comme celles qu'ils jugent peu importantes, sans rien oublier.

Le but de la tâche de rappel est d'écrire le plus d'informations possibles. Au bout de quinze minutes, la tâche est terminée et les copies sont ramassées.

¹⁰² <https://www.h2mw.eu/redactionmedicale/2016/05/the%CC%80se%20Christine%20Marchal-Sixou%20surligne%CC%81e.pdf>

Questionnaire

Puis, lorsque la tâche de rappel du texte T3 est terminée, un questionnaire d'inférence est alors proposé aux deux groupes d'étudiants G1 et G2.

Le but de ce questionnaire est d'analyser l'effet de la lecture du texte T1 par les étudiants du groupe G1 sur le traitement des inférences et donc sur la compréhension de l'implicite.

Quatre types de questions d'inférence sont proposées allant du plus simples au plus complexes. : des questions portant sur le contenu du texte, des questions d'inférence sur le contenu du texte, des questions d'inférence portant non plus sur le contenu du texte, mais sur le « monde évoqué par le texte », c'est-à-dire tout ce qui est en rapport avec le contenu sémantique du texte ou, pour reprendre les termes Johnson-Laird, Philip N (1980), l'un des spécialistes de la compréhension, sur le modèle mental du texte¹⁰³

Puis, une question d'interprétation du texte T3 est ensuite proposée. Le but de cette question est de pouvoir rendre compte des effets des connaissances activées lors des questions d'inférence sur l'interprétation du texte.

Questions sur le contenu du texte

Q1. Que veut dire « on fut obligé de prendre encore du large » ?

Q2. Pourquoi des groupes lancent-ils des fleurs dans les baladeuses ?

¹⁰³Johnson-Laird, Philip N. (1980), "[Mental Models in Cognitive Science](#)", *Cognitive Science* 4: 71-115. This article postulates that mental models differ from visual images and from propositional representations, and it presents evidence that corroborates the differences. It argues that reasoners use propositional representations of, say, spatial descriptions to construct mental models. It also argues that mental models rather than formal logic underlie syllogistic inference, e.g., some of the parents are drivers, all of the drivers are scientists, therefore, some of the parents are scientists.

The article was the first in a journal to present a case for mental models as the end result of comprehension and as the starting point of deductive reasoning. This idea led to many subsequent investigations.

Questions d'inférence sur le contenu du texte

Q3. On fut obligé de chercher quoi ?

Q4. Pourquoi est-on obligé de reporter plus loin le piquet de garde ?

Question d'inférence sur le monde évoqué par le texte (modèle mental)

Q5. Pourquoi un arrêté préfectoral exproprie-t-il les occupants des concessions à perpétuité ?

Q6. Les habitants avaient fini par savoir ce qu'il en était. Ils avaient fini par savoir quoi ?

Question d'interprétation. Quelle est l'impression qui se dégage du texte ? Que veut montrer Camus à travers cette description ? Répondez de façon précise

3. Résultats et analyse des résultats

Nous présentons, tout d'abord, les résultats de l'analyse des propositions du texte T3 qui ont été rappelées par les étudiants des deux groupes, les étudiants du groupe G1 qui ont lu en première lecture le texte T1 en cohérence avec T3 et par les étudiants du groupe G2 qui ont lu le texte T2 en première lecture sans lien de cohérence avec T3.

La lecture par les étudiants du groupe G1 du texte T1, en cohérence avec T3, a donc fourni aux lecteurs davantage de connaissances utiles à la compréhension et à l'interprétation du texte T3. Cependant, on observe l'effet d'un autre facteur important qu'il faut prendre en compte dans les analyses, on constate en effet que le nombre de propositions rappelées varie en fonction du niveau de compétences en lecture/compréhension des lecteurs.

Nous présentons ensuite les résultats de l'analyse des réponses aux différents types de question, le but étant de rendre compte de l'effet, sur les réponses aux questions, des connaissances antérieures élaborées au cours de la lecture du texte T1 et activées lors de la lecture du texte T3 par les étudiants du groupe expérimental G1.

Analyse des informations produites au cours de la tâche de rappel

Les informations produites par l'ensemble des étudiants lors des tâches de rappels ont été décomposés en propositions sémantiques, c'est-à-dire en unités de sens minimales (Kintsch, 1988 ; Le Ny, 1979 ; Denhière & Legros, 1983 ; 1989).

Chapitre 6: Première expérience

Ces unités de sens ont ensuite été catégorisées en 3 niveaux d'importance relative (voir par exemple Denhière & Larget, 1989 Denhière & Legros, 1982 ; 1988 ; Legros 1988). Les unités de sens ou propositions sémantiques ont alors été catégorisées au cours d'une tâche de jugement d'importantes en propositions très importantes, moyennement importantes ou peu importantes.

Nous faisons en effet l'hypothèse que le groupe G1 produirait beaucoup plus d'informations lors du rappel que le groupe G2 dans la mesure où ce groupe G1 a lu au cours de la tâche 1 le texte T1 en cohérence avec le texte T3, ce qui facilite l'activation des connaissances stockées en mémoire à long terme et donc le rappel des informations.

Nous présentons dans le tableau 1 l'ensemble de ces propositions avant de traiter les données au niveau statistique qui permettront de voir si la différence des résultats entre les étudiants des groupes G1 et G2 est significative, c'est-à-dire si les résultats de notre échantillon peuvent être généralisés à la population parente, condition de la valeur scientifique de notre travail (voir tableau 1).

Tableau 1 : Total du nombre de propositions rappelées par les étudiants des deux groupes G1 et G2 en fonction de leur niveau d'importance (*Très important*, colonne 1. *Moyennement important* colonne 2, *Peu important* colonne 3)

N°	Groupe	Prénom	col.1 Très	col.2 Moyen.	col.3. Peu	Total
1	G1	Ahmed Z	7	3	0	10
2	G1	Naoual	5	1	0	6
3	G1	Anouar	0	1	0	1
4	G1	Khoula	16	7	0	23
5	G1	Djahaina	14	10	8	32
6	G1	Choaib	16	13	1	30
7	G1	Lamia	23	15	2	40
8	G1	Khaled	4	1	0	5
9	G1	Randa	10	8	9	27
10	G1	Fatima	2	1	3	6

Chapitre 6: Première expérience

11	G1	Djaouida	13	8	8	29
12	G1	Badrane	4	8	0	12
13	G1	Camelia	4	12	1	17
14	G1	Hadier	5	2	0	7
15	G1	Sara	7	5	0	12
16	G1	Hathami	1	2	0	3
17	G1	Narimen	10	6	0	16
18	G1	Dihane	3	3	3	9
19	G1	Ferial	11	3	1	15
20	G1	Marwa	14	9	2	25
Total			169	118	38	325
1	G2	Aicha	11	3	3	17
2	G2	Ahlem	3	4	1	8
3	G2	Meriem	3	0	0	3
4	G2	Amina	7	5	1	13
5	G2	Belkis	9	4	3	16
6	G2	Fatiha	9	2	3	14
7	G2	Amira.F	7	4	2	13
8	G2	Salima.I	5	4	0	9
9	G2	Hamid	11	4	2	17
10	G2	Sarah	12	3	1	16
11	G2	Ahmed.Z	10	4	9	23
12	G22	Mohamed.E	3	3	4	10

Chapitre 6: Première expérience

13	G2	Mamoun	3	2	1	6
14	G2	Mohamed.laid	7	2	2	11
15	G2	Nadia	11	7	0	18
16	G2	Wafa	7	4	4	15
17	G2	Yasmine	4	2	1	7
18	G2	Ilhem	6	5	4	15
19	G2	Rania.CH	6	0	1	7
20	G2	Fatima	8	9	0	17
Total			142	71	42	255

On observe conformément aux hypothèses et aux prédictions que les étudiants du groupe G1 rappellent un total d'informations (325) plus important que celui des étudiants du groupe G2 (255). Plus précisément, ils rappellent plus d'informations très importantes (169 vs 142) et moyennement importantes (178 vs 71).

En revanche, les étudiants du groupe G2 rappellent plus d'informations peu importantes (42) que ceux du groupe G1 (38).

Les résultats ont fait l'objet d'une analyse statistique, à l'aide du logiciel *Statview*, selon le plan d'expérience suivant $S < G2 > . R3$

Dans lequel les lettres S, G, R renvoient respectivement aux facteurs Sujet, (facteur aléatoire), Groupe (G1 = Groupe qui a lu en première lecture le texte T1 en cohérence avec T3 ; G2 = Groupe qui a lu en première lecture le texte T2 sans lien de cohérence avec T3, Type de propositions rappelées (R1 = Informations très importantes ; R2 = informations moyennement importantes ; R3 = informations peu importantes).

L'analyse de l'effet du facteur **Groupe** indique une supériorité du rappel des étudiants du groupe G1 par rapport à ceux du groupe G2 (en moyenne, 5,41 pour G1, contre 4,25 pour le groupe G2).

La différence entre les groupes de la moyenne des résultats obtenus approche le seuil de significativité, mais n'est pas significative, c'est-à-dire que les résultats de l'échantillon ne sont

pas généralisables à la population parente, c'est-à-dire aux individus qui partagent les caractéristiques des sujets expérimentaux qui ont participé à l'expérience, et les résultats devront être confirmés dans d'autres recherches.

Le facteur **Niveau d'importance** des propositions rappelées et Ce résultat indique que les propositions jugées importantes (7,77) sont mieux rappelées que les propositions jugées moyennement importantes (4,73) et elles-mêmes mieux rappelées que les peu importantes (2). La différence est significative ($(1,38) = 40,408, p < .0001$), et ces résultats de l'échantillon peuvent être généralisés à la population parente.

L'interaction entre les facteurs Groupe et Niveau d'importance des propositions rappelées indique que le nombre de ces propositions rappelées dans les 3 niveaux varie en fonction des groupes. On observe que les étudiants du groupe G1 rappellent plus d'informations très importantes et moyennement importantes que ceux du groupe G2. En revanche, les étudiants du groupe G2 rappellent plus d'informations peu importantes que les étudiants du groupe G1 (voir Figure 2).

Les résultats ne sont cependant pas significatifs et ils devront être confirmés dans d'autres expérimentations (voir Tableau 2 et figure 1)

Tableau 2. Types d'informations rappelées par les étudiants des deux groupes

Groupe	Très important	Moyennement impt	Peu important
G1	8,45	5,9	1,9
G2	7,1	3,55	2,1

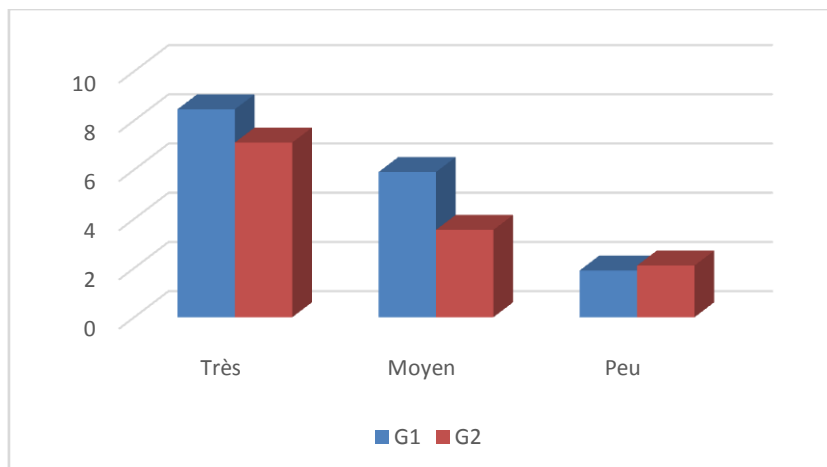


Figure 1. Moyenne des différents types de propositions rappelées par les étudiants des deux groupes.

4. Interprétation

Conformément aux hypothèses et aux prédictions, et en accord avec les résultats obtenus dans des travaux réalisés par des spécialistes de la compréhension de texte (Kintsch, 1988 ; Denhière & Legros, 1983 ; 1989), les lecteurs appartenant au groupe G1, qui ont lu et rappelé les informations du texte T3, après avoir lu le texte T1, et donc en cohérence avec le texte T3 et qui sert d'activateur et d'aide à la compréhension de T3, ont produit, dans leur tâche de rappel, un nombre d'informations beaucoup plus important que les étudiants du groupe G2 qui ont lu le texte T2 sans aucun rapport de cohérence avec le texte T3.

Ce résultat est donc compatible avec l'hypothèse selon laquelle les représentations des connaissances élaborées au cours de la lecture du texte T1 par les lecteurs du groupe G1 favorisent au cours de la lecture du texte T3, l'activation des connaissances antérieures et donc conduisent à un meilleur rappel.

Ce résultat, conforme aux hypothèses et compatibles avec les résultats des spécialistes de la compréhension de texte (Denhière & Legros, 1983 ; 1989) permet d'expliquer la meilleure compréhension du texte T3 par les étudiants du groupe G1 et, par hypothèse, il permettra de comprendre le meilleur traitement de l'implicite analysé dans les réponses au questionnaire d'inférence. On peut cependant s'interroger sur la validation de cet effet des aides au traitement de l'implicite en fonction du niveau de compétences en lecture des étudiants.

Denombreuses recherches ont en effet montré que la compréhension de texte variait en fonction du niveau de compétences en lecture/compréhension des lecteurs (Daguet & Legros, 1998 ; Daguet, Ghiglione, Legros & Denhière, 1999 ; Denhière, Thomas, Legros, & Caillies, 1998 ; Giasson, 2007 ; 2013 ; Gaonac'h & Fayol, 2003 ; Lafontaine, 2002 ; Legros, & Crinon, 1998 ; Marin, Legros, 2008).

Marin et Legros, par exemple dans le chapitre 5 de leur ouvrage (2008)¹⁰⁴ *Psycholinguistique cognitive Lecture, compréhension et production de texte* et intitulé *Aides et remédiations aux difficultés de compréhension* constatent que « Pour lire et comprendre un texte, l'apprenti lecteur doit mener simultanément deux opérations cognitives.

Il doit non seulement acquérir la maîtrise, c'est-à-dire l'automatisation des processus impliqués dans le déchiffrage grapho-phonémique, mais aussi être capable d'élaborer une représentation mentale de l'ensemble des informations véhiculées par le texte, afin d'en comprendre la signification globale. L'importance relative de chacune de ces deux opérations cognitives dépend du type de texte proposé et du niveau de connaissances initiales de l'apprenti lecteur.

En effet, selon les auteurs, des études récentes (McNamara, Floyd, Best & Louwerse, 2004) ont montré les différences liées à la difficulté de traitement de textes narratifs et de textes explicatifs. La compréhension de ces textes par les élèves varie en fonction de leurs habiletés en lecture et, nécessite de plus, pour les textes explicatifs, l'activation de connaissances antérieures à la découverte du texte sur le domaine qu'il évoque.

McNamara, Floyd, Best et Louwerse, (2004) ont montré qu'apprendre à comprendre des textes explicatifs ou des textes scientifiques ne se réduit pas à transférer des compétences générales de lecture acquises sur des textes narratifs simples. Ainsi, ces auteurs ont montré que des performances d'élèves de troisième année (8-9 ans) à des épreuves de compréhension se révélaient liées d'abord à leurs connaissances du monde quand il s'agit de textes explicatifs ou scientifiques, alors qu'elles sont liées d'abord à leurs compétences en décodage lorsqu'il s'agit de récits (voir Crinon, Legros, Marin & Avel (2007)¹⁰⁵.

¹⁰⁴ <https://www.cairn.info/psycholinguistique-cognitive--9782804156664-page-79.htm>

¹⁰⁵ <https://journals.openedition.org/alsic/544?lang=en>

Chapitre 6: Première expérience

C'est pourquoi, nous proposons dans l'analyse suivante une analyse de cet effet du niveau de compétences des étudiants en lecture sur la compréhension de l'implicite et le rappel du texte et donc sa compréhension.

Analyse des informations rappelées
en fonction des compétences en
lecture/compréhension des étudiants.

Analyse des informations rappelées **en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.**

5. Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants participant à l'expérimentation

Nous analysons tout d'abord les informations mémorisées et donc par hypothèse comprises et rappelées par les étudiants d'un bon niveau académique en lecture et compréhension de texte. Nous proposons dans un deuxième temps une analyse des mêmes informations rappelées par les étudiants d'un niveau académique en lecture moyen ou faible.

5.1. Analyse des informations rappelées par les lecteurs d'un bon niveau en lecture

Dans une première analyse, nous avons étudié tout d'abord les différents types de propositions sémantiques produites lors de la tâche de rappel par les étudiants participant à l'expérience d'un bon niveau en compréhension de texte en Langue L2 (voir tableau 3).

Rappelons que nous entendons par propositions sémantiques, les unités minimales de signification. En psychologie cognitive, la proposition est la plus petite unité sémantique intégrée, susceptible d'être traitée et mémorisée.

(voir par exemple Marie Dominique Gineste, 2003¹⁰⁶. ou Jean François Le Ny, Chapitre IV *L'organisation componentielle et la nature des sèmes* in *La Sémantique psychologique* (1979), pages 122 à 179, voir aussi Michel Denis (2008), « Jean-François Le Ny : un parcours cognitif, in *L'Année Psychologique*, N°108)¹⁰⁷.

¹⁰⁶Gineste Marie-Dominique (2003). De la phrase à la proposition sémantique : Un point de vue de la psychologie cognitive du langage. In: *L'Information Grammaticale*, N. 98, 2003. pp. 48-51.

https://www.persee.fr/issue/igram_0222-9838_2003_num_98_1?sectionId=igram_0222-9838_2003_num_98_1_2615

¹⁰⁷https://www.researchgate.net/publication/247917828_Jean-Francois_Le_Ny_un_parcours_cognitif

Analyse des informations rappelées **en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.**

Tableau 3. Niveaux d'importance des informations rappelées par les sujets d'un bon niveau du groupe G1 (G1.1) et du groupe G2 (G2.1)

Groupes	Très imp.	Moyen imp.	Peu imp.	TOTAL
G1.1	16	7	0	23
G1.1	14	10	8	32
G1.1	16	13	1	30
G1.1	23	15	2	40
G1.1	10	8	9	27
G1.1	13	8	8	29
G1.1	4	12	1	17
G1.1	10	6	0	16
G1.1	11	3	1	15
G1.1	14	9	2	25
Total	13,1	9,1	3,2	25,4
G2.1	11	3	3	17
G2.1	9	4	3	16
G2.1	9	2	3	14
G2.1	11	4	2	17
G2.1	12	3	1	16
G2.1	10	4	9	23
G2.1	11	7	0	18
G2.1	7	4	4	15
G2.1	6	5	4	15
G2.1	8	9	0	17
Total	9,4	4,5	2,9	16,8

Nous observons à la lecture de l'ensemble des données du tableau 3 que les étudiants considérés comme bons lecteurs du groupe G1 (G1.1) produisent au cours de la tâche de rappel un nombre d'informations plus important (25,4) que les étudiants du groupe G2.1. (16,8).

Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.

Les étudiants bons lecteurs du groupe G1 rappellent en effet en moyenne 13,1 informations très importantes, 9,1 informations moyennement importantes et seulement 3,2 informations peu importantes, alors que les étudiants bons lecteurs du groupe G2 rappellent respectivement en moyenne 9,4 vs 4,5 vs 16,8 d'informations.

Les différents types de propositions sémantiques, c'est-à-dire les différents niveaux d'importance de ces propositions rappelées par les étudiants d'un bon niveau en lecture ont fait l'objet d'une analyse statistique selon le plan S<G2>.R3 dans lequel les lettres S, G, R renvoient respectivement aux facteurs Sujet (les lecteurs d'un bon niveau en lecture), Groupe (G1 = Groupe qui a lu en première lecture le texte T1 en cohérence avec T3 ; G2 = Groupe qui a lu en première lecture le texte T2 sans lien de cohérence avec T3, Type de propositions rappelées (R1 = Informations très importantes ; R2 = informations moyennement importantes ; R3 = informations peu importantes).

Le facteur Groupe est significatif et indique une supériorité du nombre de propositions rappelées chez les étudiants d'un bon niveau du groupe G1 (G1.1) par rapport aux étudiants du groupe G2 (G2.1), (en moyenne, 25,4 pour les étudiants du groupe G1, contre 16,8 pour les étudiants du groupe G2).

La différence est significative ($(F=1,18) = 10,702, p<.004$) et peut être généralisée à la population parente (voir figure 2).

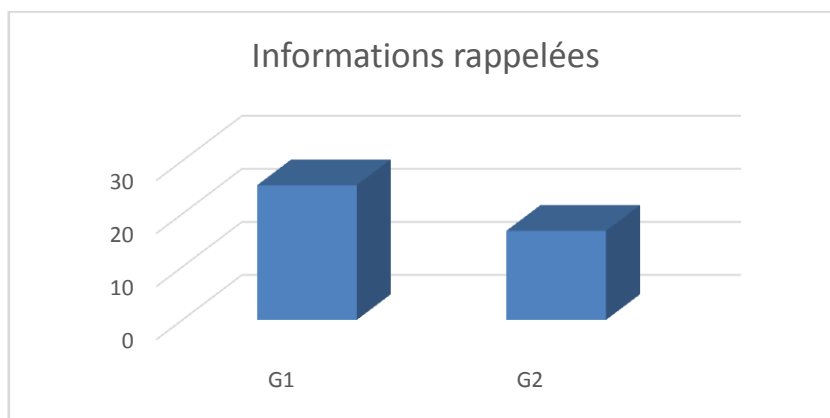


Figure 2. Total des informations rappelées par les deux groupes G1 et G2 d'un bon niveau en lecture.

Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.

Le facteur Niveau d'importance des propositions rappelées par l'ensemble des étudiants d'un bon niveau en lecture appartenant aux deux groupes est significatif, ce qui indique que les propositions très importantes (22,5) sont mieux rappelées par l'ensemble des participants à l'expérience que les propositions moyennement importantes (13,6) et elles-mêmes mieux rappelées que les informations peu importantes (6,1).

La différence est significative ($(1,38) = 31,939, p < .0001$), ce qui indique que les résultats des participants de notre échantillon peuvent être généralisés à la population parente, c'est-à-dire à tous les individus qui partagent les mêmes caractéristiques que celles de notre échantillon (voir figure 3).

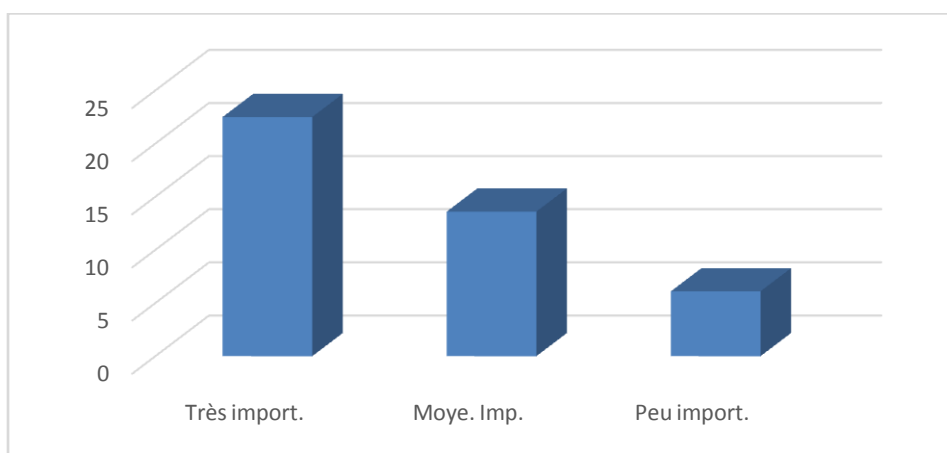


Figure 3 : Niveaux d'importance des informations rappelées par l'ensemble des étudiants des deux groupes d'un bon niveau en lecture.

L'interaction entre les facteurs Groupe et Niveau d'importance des propositions rappelées indique que le nombre de ces propositions rappelées dans les 3 niveaux varie en fonction des groupes. (Voir figure 4).

Analyse des informations rappelées **en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.**

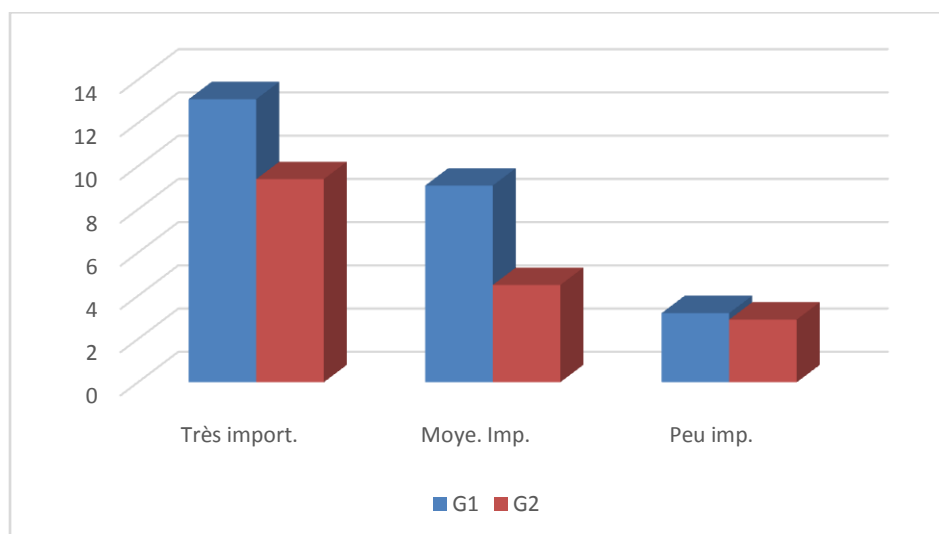


Figure 4. Niveaux d'importance des informations rappelées par les étudiants d'un bon niveau en lecture/compréhension en fonction des groupes (G1 vs G2).

Les étudiants d'un bon niveau en lecture du groupe G1 rappellent plus d'informations très importantes et moyennement importantes que les étudiants du groupe G2, alors que les étudiants du groupe G2 rappellent plus d'informations peu importantes que ceux du groupe G1 (voir Figure 6).

Le résultat n'est cependant pas significatif, mais approche le seuil de significativité ($p > 1$) et l'ensemble des résultats devront être confirmés par d'autres expérimentations

Dans l'analyse suivante, nous présentons les moyennes des informations rappelées par les lecteurs d'un niveau moyen ou faible en lecture/compréhension.

5. 2. Analyse des informations rappelées par les lecteurs d'un niveau moyen ou faible en lecture

Dans une seconde analyse, nous avons étudié les différents types de propositions rappelées par les participants d'un niveau faible en compréhension de texte en L2 (voir tableau 4).

Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.

Tableau 4. Niveaux d'importance des informations rappelées par les sujets d'un niveau faible du groupe G1 (G1.2) et du groupe G2 (G2.2)

Groupes (faible)	Très Import.	Moyen Import.	Peu Import.	TOTAL
G1.2	7	3	0	10
G1.2	5	1	0	6
G1.2	0	1	0	1
G1.2	4	1	0	5
G1.2	2	1	3	6
G1.2	4	8	0	12
G1.2	5	2	0	7
G1.2	7	5	0	12
G1.2	1	2	0	3
G1.2	3	3	3	9
Total	3,8	2,7	0,7	7,2
G2.2	6	0	1	7
G2.2	3	4	1	8
G2.2	3	0	0	3
G2.2	7	5	1	13
G2.2	7	4	2	13
G2.2	5	4	0	9
G2.2	3	3	4	10
G2.2	3	2	1	6
G2.2	7	2	2	11
G2.2	4	2	1	7
Total	4,8	2,6	1,3	8,7

On observe à la lecture des informations présentées dans le tableau 4 que les étudiants lecteurs d'un niveau faible (du point de vue de leurs résultats académiques) du groupe G2 (G2.2) rappellent en moyenne plus d'informations (8,7) que ceux du groupe G2 (G1.2) (7,2). Les étudiants moyens ou faibles lecteurs du groupe G2.2 rappellent en moyenne 4,8 informations très

Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.

importantes, 2,6 informations moyennement importantes et 1,3 informations peu importantes, alors que les étudiants moyens ou faibles lecteurs du groupe G1 rappellent respectivement en moyenne 3,8 vs 2,7 vs 0,7 informations.

Les différents types de propositions produites lors des tâches de rappel par les étudiants d'un niveau moyen ou faible en lecture et en compréhension de texte ont fait l'objet d'une analyse statistique selon le plan $S < G2 > * R3$.

Les lettres S, G, R renvoient respectivement aux facteurs Sujet (les lecteurs d'un niveau faible en lecture), Groupe (G1 = Groupe qui a lu en première lecture le texte T1 en cohérence avec T3 ; G2 = Groupe qui a lu en première lecture le texte T2 sans lien de cohérence avec T3, Type de propositions rappelées (R1 = Informations très importantes ; R2 = informations moyennement importantes ; R3 = informations peu importantes), (voir figure 5).

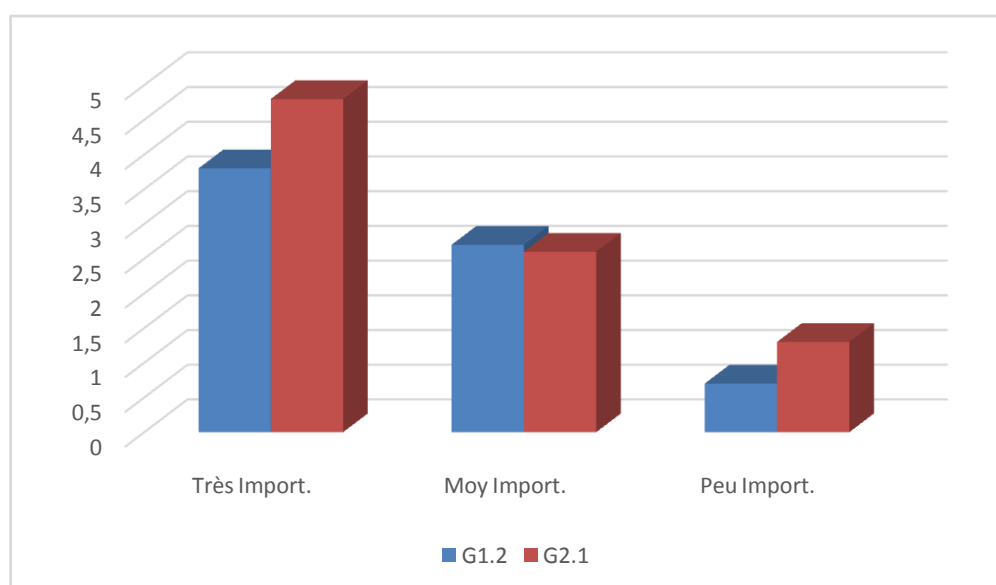


Figure 5: Niveaux d'importance des informations rappelées en fonction des groupes

Le facteur Groupe n'est pas significatif ($p > 1$) et la moyenne des propositions rappelées par les sujets d'un niveau faible du groupe G1 n'est pas significativement différente de celle des sujets du groupe G2.

Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.

On observe une différence significative entre le rappel des différents types de propositions (($F=18,729$, $<.0001$),

Cependant, l'interaction des facteurs Groupe et Type de propositions n'est pas significative, résultat compatible avec l'hypothèse selon laquelle les lecteurs/compreneurs d'un niveau faible éprouvent des difficultés à traiter le niveau sémantique d'un texte et donc à hiérarchiser les informations du texte.

Nous étudions dans l'analyse suivante l'effet du niveau de connaissances antérieures des lecteurs sur les différentes réponses aux questionnaires.

6. Réponses et analyse des réponses aux questionnaires

Nous présentons dans le tableau 5 les moyennes des réponses proposées par les étudiants participant des deux groupes

- aux questions sur le contenu du texte (Type 1)
- aux questions d'inférence sur le contenu du texte (Type 2)
- aux questions d'inférence sur le monde évoqué par le texte (*modèle mental*), (type 3).

Analyse des informations rappelées **en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.**

Tableau 5. Ensemble des résultats obtenus aux différentes questions par les sujets des deux groupes

N°	Groupes	Moy.Type1	Moy.Type2	Moy.Type3	Moy.Total	Interpret.
1	G1	13	4,5	5	7,5	15
2	G1	4	3	2,5	3,1666667	13
3	G1	3,5	3	4,5	3,6666667	18
4	G1	7,5	5	6	6,1666667	27
5	G1	6,5	5	3	4,8333333	15
6	G1	8,5	7	6	7,1666667	8
7	G1	5	3,5	10	6,1666667	10
8	G1	10,5	2,5	2	5	18
9	G1	7	12	6,5	8,5	16
10	G1	6	3	2,5	3,8333333	15
11	G1	4,5	4	4,5	4,3333333	13
12	G1	4,5	11	6	7,1666667	14
13	G1	7,5	2,5	7,5	5,8333333	0
14	G1	3	3	5	3,6666667	11
15	G1	3	5,5	6,5	5	11
16	G1	6,5	5,5	13,5	8,5	4
17	G1	3	4,5	9,5	5,6666667	10
18	G1	5,5	3,5	5	4,6666667	16
19	G1	6	4	5,5	5,1666667	10
20	G1	6	4,5	6	5,5	13
	Total	6,05	4,825	5,85	5,575	12,85
1	G2	2,5	3	3,5	3	0
2	G2	3	5	2,5	3,5	12
3	G2	7	9,5	9	8,5	6
4	G2	4	7	4	5	5
5	G2	10	2,5	4	5,5	5
6	G2	7,5	5,5	5	6	10
7	G2	4,5	3,5	5	4,3333333	9
8	G2	4	3,5	4,5	4	9
9	G2	5	4	6	5	10
10	G2	0	0	0	0	0
11	G2	1	5	6	4	15
12	G2	3,5	2,5	5,5	3,8333333	16
13	G2	8,5	4	9,5	7,3333333	14
14	G2	3	3	2	2,6666667	11
15	G2	5	3,5	8,5	5,6666667	11
16	G2	2,5	3	5	3,5	1
17	G2	8	8	7,5	7,8333333	25

Analyse des informations rappelées **en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.**

18	G2	2,5	5,5	2	3,333333	9,25
19	G2	4,5	3,5	3,5	3,833333	13
20	G2	5,5	4	3	4,166667	10
	Total	4,575	4,275	4,8	4,55	9,5625

Nous présentons tout d'abord, sur la figure 6, la moyenne des réponses aux questions sur le contenu du texte (Q1 et Q2, (Type 1)), aux questions d'inférence sur le contenu du texte (Q3 et Q4 (Type 2)) et enfin aux questions d'inférence sur le monde évoqué par le texte (Q5 et Q6 (Type 3)), par les participants des deux groupes (voir figure 6)

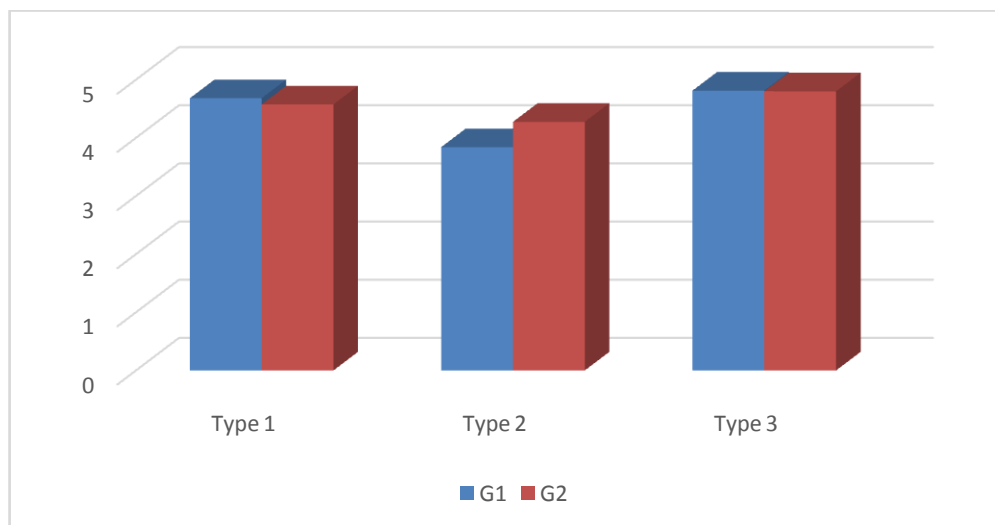


Figure 6: Moyennes des réponses aux 3 types de questions par les participants des deux groupes

Nous constatons que la moyenne des réponses aux trois types de question ne varie pas en fonction des groupes.

Nous pouvons conclure que la seule lecture du texte T3 suffit à l'ensemble des lecteurs pour répondre aux questions sur le contenu du texte (Q1 et Q2), aux questions d'inférence sur le contenu du texte (Q3 et Q4) et enfin aux questions d'inférence sur le monde évoqué par le texte (modèle mental).

En revanche, lorsque nous comparons les réponses à ces questions à celles de la question interprétative (Q7), nous constatons que (i) l'ensemble des lecteurs des deux groupes produisent plus d'informations à la question d'interprétation qu'aux autres questions mais que (ii) les lecteurs du groupe G1 produisent des réponses beaucoup plus riches sur le plan du contenu

Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.

sémantique à la question interprétative que les lecteurs du groupe G2. (Voir Figure 7).

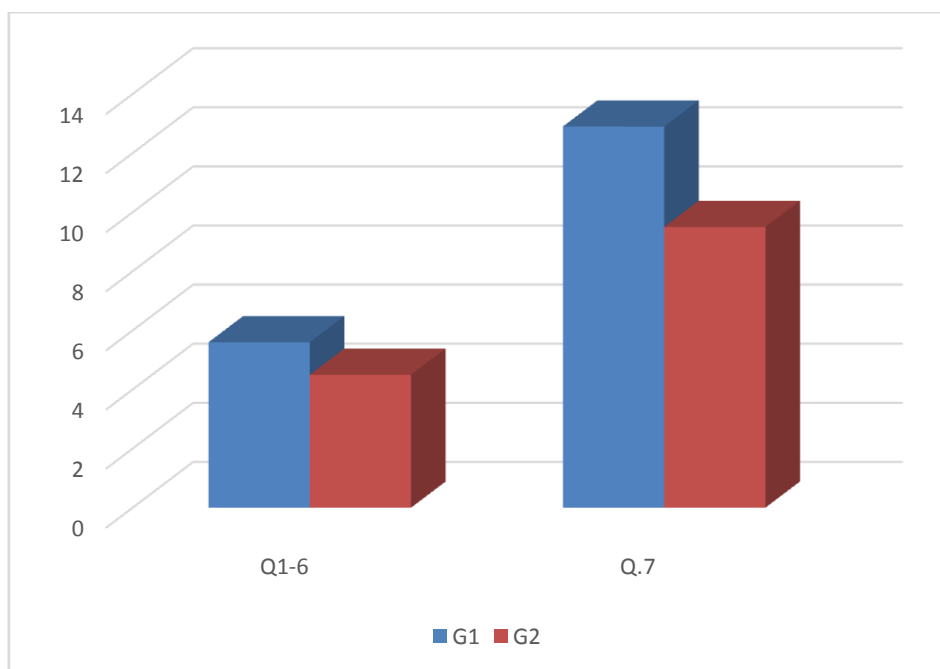


Figure 7. Moyennes des réponses aux trois types de questions (Q1-Q6) et à la question interprétative par les participants des deux groupes.

Une analyse statistique des résultats a été réalisée selon le plan $S <G2> * Q2$ dans lequel les lettres S, G, Q renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (Groupe G1 = lecteurs ayant lu le texte T1 cohérent avec T3 ; G2 = lecteurs ayant lu le texte T2, incohérent avec T3), Types de questions (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6 vs Q7) afin de voir si les résultats de notre échantillon peuvent être généralisées à la population parente.

On constate que le facteur Groupe est significatif ($(F_{1,38}) = 4,712, p < .03$, ce qui veut dire que les résultats de l'échantillon peuvent être généralisés. Les étudiants du groupe G1 produisent des réponses aux questions meilleures sur le plan quantitatif et qualitatif que celles du groupe G2.

Le facteur Types de question est aussi significatif ($((1,38) = 46,506, p < .0001$). Les réponses à la question d'interprétation Q7 sont plus complètes et plus précises que celle aux questions Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6.

Ce résultat est compatible avec l'hypothèse selon laquelle les représentations construites suite à la lecture du texte T1 lu par le groupe G1 constitue une base de connaissances favorable

Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.

au traitement cognitif du texte T3 et donc favorable à sa compréhension et à son interprétation.

On constate (voir figure 8) que les lecteurs du groupe G1 qui ont lu le texte T1 en cohérence avec T3 proposent de meilleures réponses aux différents types de questions d'inférence, ce qui explique qu'ils proposent des réponses à la question d'interprétation (Q7) plus riches sur le plan du contenu sémantique.

7. Discussion générale

Les résultats de cette 1^{ère} expérimentation ont clairement montré que les étudiants lecteurs du groupe G1 qui ont lu le texte T3 après avoir lu le texte T1 qui est en cohérence avec le texte T3, dans la mesure où ce texte T3 est la suite du texte T1, ont produit en moyenne au cours de leur tâche de rappel un nombre d'informations plus important que les étudiants du groupe G2 qui ont lu le texte T2 sans rapport de cohérence avec T3.

Ces résultats montrent ainsi clairement que la lecture du texte T1 constitue pour les lecteurs du groupe G1 une aide à l'activation des connaissances nécessaire à la compréhension du texte T3.

Ces résultats sont donc compatibles avec l'hypothèse selon laquelle les représentations des connaissances élaborées au cours de la lecture du texte T1 par les lecteurs du groupe G1 favorisent au cours de la lecture du texte T3, l'activation des connaissances antérieures et donc conduisent à une meilleure compréhension du texte et donc à un meilleur rappel.

Ces résultats, conformes aux hypothèses sont donc compatibles avec les résultats des spécialistes de la compréhension de texte (Denhière & Legros, 1983 ; 1989) et peuvent expliquer la meilleure compréhension du texte T3 par les étudiants du groupe G1.

Ces résultats permettent ainsi de comprendre le meilleur traitement de l'implicite analysé dans les réponses au questionnaire d'inférence.

Analyse des informations rappelées **en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.**

7.1. Bilan et perspectives

Les résultats obtenus au cours de cette première expérimentation sont donc tout à fait compatibles avec notre principale hypothèse. Rappelons que notre principale hypothèse consistait à supposer que les représentations des connaissances élaborées au cours de la lecture du texte T1 par les lecteurs du groupe G1 favorisent au cours de la lecture du texte T3, l'activation des connaissances antérieures et donc conduisaient à une meilleure compréhension du texte et donc à un meilleur rappel.

Ces résultats, sont donc conformes aux hypothèses et sont donc compatibles avec les résultats des spécialistes en psychologie cognitive de la compréhension de texte (Denhière & Legros, 1983 ; 1989) et ces résultats peuvent donc expliquer la meilleure compréhension du texte T3 par les étudiants du groupe G1.

Ces résultats permettent ainsi de comprendre le meilleur traitement de l'implicite analysé dans les réponses au questionnaire d'inférence.

Chapitre 7:

Deuxième expérimentation

**Effet d'un questionnaire d'aide à l'activité
inférentielle sur le traitement de l'implicite
dans la compréhension d'un texte littéraire**

Chapitre 7: Deuxième expérimentation

La seconde expérience *Effet d'un questionnaire d'aide à l'activité inférentielle sur le traitement de l'implicite dans la compréhension d'un texte littéraire* vise à tester l'effet d'un questionnaire d'aide à l'activation des connaissances antérieures favorables à la mise en œuvre des processus inférentiels renvoyant non plus au contenu sémantique du texte, mais au modèle mental c'est-à-dire au monde évoqué par le contenu sémantique de ce texte.

Rappelons que de nombreuses recherches en psychologie cognitive ont montré que tout savoir se construit par l'activation de liens entre les connaissances antérieures du lecteur et les connaissances nouvelles. Les connaissances antérieures sont celles que le lecteur possède déjà dans sa mémoire à long terme. Un lecteur efficace est un lecteur capable d'activer ses connaissances antérieures en s'appuyant sur les indices du texte. Il opère alors des liens avec ce qu'il sait déjà afin de faire d'opérer des prédictions, et ainsi de mieux comprendre le texte, d'activer et d'alimenter son réseau de connaissances et ainsi de rester actif lors de l'activité de lecture.

Dans une première séance, deux groupes d'étudiants lisent une première fois (L1) un texte littéraire, puis répondent à un questionnaire Q1 suivi d'une première tâche de rappel (R1).

Le questionnaire Q1 est constitué de questions portant sur le contenu sémantique du texte et de questions d'inférence portant sur le modèle de la situation (van Dijk & Kintsch, 1983) du monde évoqué par le texte, c'est-à-dire sur les informations implicites et donc absentes du texte, mais appartenant au monde évoqué par le texte.

Dans une seconde séance, un questionnaire de pré activation Q1.1 composé de questions d'inférence a été proposé au groupe expérimental G1 et un questionnaire de pré activation Q1.2 composé de questions sur le contenu du texte a été proposé au groupe témoin (G2).

Le but du questionnaire Q1.1 était de focaliser l'attention des lecteurs du groupe G1 sur le contenu implicite du texte en activant leurs connaissances sur le monde évoqué par le texte.

Le but du questionnaire Q1.2 était de focaliser l'attention des lecteurs du groupe témoin G2 sur le contenu explicite du texte en activant leurs connaissances sur la représentation du contenu du texte, élaborée au cours de la lecture de ce texte. Puis une seconde lecture (L2) a été proposée, suivi du même questionnaire (Q2) que celui proposé à la suite de la première lecture

Chapitre 7: Deuxième expérimentation

(Q1) et d'une seconde épreuve de rappel (R2).

La comparaison des réponses aux questionnaires Q1 et Q2 et des propositions rappelées lors des rappels R1 et R2 nous a permis d'évaluer l'effet des questions d'inférence de pré activation sur le traitement de l'implicite et la compréhension et l'interprétation du texte littéraire (T2).

Dans cette seconde expérimentation, le questionnaire Q1.1. a donc été conçu comme une aide à l'activation des connaissances du monde évoquées dans le texte proposé. Ils'agit donc d'une aide à la construction de la signification implicite du contenu du texte.

En revanche, le questionnaire Q1.2. a été conçu comme une aide à l'activation de la signification du contenu du texte (« *base de texte* » selon van Dijk & Kintsch, 1983). Au contraire, dans la première expérimentation, le questionnaire post rappel Q1 avait pour but d'apporter des réponses sur l'effet de la lecture du texte T1 par le groupe G1 sur le traitement des inférences et donc de l'implicite.

1. Cadre théorique

Les bases théoriques de cette seconde expérimentation sont les mêmes que celles présentées dans la première expérience. Elles se fondent sur les travaux conduits dans le domaine des sciences cognitives (psychologie cognitive, linguistique cognitive, didactique cognitive) et qui ont mis en évidence le rôle des connaissances du lecteur sur le monde ainsi que ses connaissances sur le langage et le fonctionnement du langage et sur les langues.

Dans les activités de compréhension de récits en FLE (voir Burgain, 2018), les niveaux des représentations des textes activés par les lecteurs au cours de la lecture ne semblent pas identiques et n'ont pas le même poids que ceux qui sont activés lors de la lecture d'un récit en langue maternelle, et cela, même chez les apprenants d'un bon niveau de maîtrise de la langue L2.

Les spécialistes supposent une plus grande focalisation de l'attention sur le traitement des niveaux phono-graphique et syntaxique, que sur le niveau sémantique du texte (voir en particulier les travaux récents de Marie-France Burgain, 2018) présentés dans l'article *Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire*, dans la revue *Recherches en didactique des langues et des cultures*.

Comme l'a montré Gaonac'h (1990), il y a trente ans, « le faible degré d'automatisation des processus de bas niveau en langue étrangère - c'est-à-dire les composantes graphémiques, phonologiques, lexicales et morpho-syntaxiques - conduit généralement les bons lecteurs à accorder à ces composantes plus d'importance que dans le cas de la langue maternelle ». C'est ce qui conduit les lecteurs à un coût cognitif plus élevé en situation de langue étrangère.

Ces lecteurs en effet éprouvent des difficultés à traiter les processus de haut niveau comme la prise en compte du contexte, la référence à une structure textuelle, le repérage des indices textuels comme les types de phrases, l'agencement par connecteurs, les anaphores, etc.... Il s'agit selon l'auteur non pas d'une difficulté fonctionnelle, mais plutôt d'une répartition différente des ressources et opérations cognitives au fil de la lecture. Il serait donc très utile d'entraîner les lecteurs apprenants à automatiser les processus de bas niveau surtout dans l'apprentissage de la lecture en langue étrangère.

L'auteur propose alors par exemple de s'appuyer sur des stratégies de décryptage des

Chapitre 7: Deuxième expérimentation

unités de haut niveau, c'est-à-dire des unités sémantiques.

En d'autres termes, les ressources cognitives activées et mises en œuvre pour réaliser la tâche ne sont pas réparties de la même façon dans les deux cas.

En langue étrangère, comme l'ont rappelé Legros, Acuna et Noyau (1993), McLaughlin, Rossman et McLeod (1983), par exemple, ont observé, au cours de la mémorisation, un maintien de la structure de surface, ce qui a permis aux auteurs de supposer que le traitement sémantique "n'efface" pas le traitement de la surface textuelle.

C'est la raison pour laquelle des auteurs ont pu observer chez des apprenants de niveau avancé une conservation parallèle des aspects littéraux et des aspects sémantiques.

Dans la plupart des travaux sur la compréhension de récits en langue étrangère, les auteurs ont surtout étudié le rôle de différents marqueurs textuels sur l'activité de traitement : marqueurs de succession temporelle ou de relation de causalité (Allen & Allen, 1985), macro- ou micro-organisateurs discursifs (Chaudron & Richards, 1986).

2. Méthode

Nous présentons tout d'abord les étudiants qui ont participé à l'expérimentation, puis, le matériel utilisé au cours de cette expérimentation et enfin la procédure expérimentale.

Participants

Les participants à cette expérience sont des étudiants de 1^{ère} année de master de littérature française, âgés de 17 à 28 ans, du département de langues étrangères de l'université Mohamed Khider de Biskra. Vingt étudiants ont été affectés au groupe G1 et vingt autres au groupe G2

Matériel expérimental

Nous présentons l'extrait littéraire de *La Peste* de Camus qui a servi de matériel expérimental pour cette recherche

Texte (Extrait de Camus, *La peste*)

Un peu plus tard cependant, on fut obligé de chercher ailleurs et de prendre encore du large. Un arrêté préfectoral expropria les occupants des concessions à perpétuité et l'on achemina vers le four crématoire tous les restes exhumés. Il fallut bientôt conduire les morts de la peste eux-mêmes à la crémation. Mais on dut utiliser alors l'ancien four d'incinération qui se trouvait à l'est de la ville, à l'extérieur des portes. On reporta plus loin le piquet de garde et un employé de la mairie facilita beaucoup la tâche des autorités en conseillant d'utiliser les tramways qui, autrefois, desservaient la corniche maritime, et qui se trouvaient sans emploi. À cet effet, on aménagea l'intérieur des baladeuses et des motrices en enlevant les sièges, et on détourna la voie à hauteur du four, qui devint ainsi une tête de ligne. Et pendant toute la fin de l'été, comme au milieu des pluies de l'automne, on put voir le long de la corniche, au cœur de chaque nuit, passer d'étranges convois de tramways sans voyageurs, brimbalant au-dessus de la mer. Les habitants avaient fini par savoir ce qu'il en était. Et malgré les patrouilles qui interdisaient l'accès de la corniche, des groupes parvenaient à se glisser bien souvent dans les rochers qui surplombent les vagues, et à lancer des fleurs dans les baladeuses, au passage des tramways. On entendait alors les véhicules cahoter encore dans la nuit d'été, avec leur chargement de fleurs et de morts.

Chapitre 7: Deuxième expérimentation

Questions sur le contenu du texte

Q1. Que veut dire « on fut obligé de prendre encore du large » ?

Q2. Pourquoi des groupes lancent-ils des fleurs dans les baladeuses ?

Questions d'inférence sur le contenu du texte

Q3. On fut obligé de chercher quoi ?

Q4. Pourquoi est-on obligé de reporter plus loin le piquet de garde

Question d'inférence sur le monde évoqué par le texte (modèle mental)

Q5. Pourquoi un arrêté préfectoral exproprie-t-il les occupants des concessions à perpétuité

Q6. Les habitants avaient fini par savoir ce qu'il en était. Ils avaient fini par savoir quoi ?

Question d'interprétation. Quelle est l'impression qui se dégage du texte ? Que veut montrer Camus à travers cette description ? Répondez de façon précise

3. Principaux résultats

Dans le cadre de cette thèse, nous souhaitons, étant donnée l'importance du nombre de données, focaliser l'attention sur les résultats essentiels et les plus pertinents. Dans ce but, nous présentons dans cette thèse uniquement les résultats des deux tâches de rappels R1 et R2 effectuées par les deux groupes.

Nous rappelons tout d'abord les grandes lignes de la procédure expérimentale de façon à resituer de façon claire, l'objectif et les enjeux des deux rappels R1 (rappel immédiat) et R2 (rappel différé) dans l'ensemble des tâches proposées

Un questionnaire de pré activation Q1.1 comportant des questions d'inférence a donc été proposé au groupe G1 et un questionnaire de pré activation Q1.2 comportant des questions sur le contenu du texte a été proposé au groupe témoin (G2).

Rappelons que le but du questionnaire Q1.1 est de focaliser l'attention des lecteurs du groupe G1 sur le contenu implicite du texte en favorisant l'activation de ses connaissances antérieures sur le modèle mental du lecteur, c'est-à-dire sur le monde évoqué par le texte, alors que le but du questionnaire Q1.2 est de focaliser l'attention des lecteurs du groupe G2 sur le contenu explicite du texte en favorisant l'activations de ses représentations sur contenu du texte élaborées lors de la lecture du texte.

La seconde lecture proposée, ainsi que le même questionnaire (Q2) donnent lieu a un second rappel et la comparaison des deux rappels influencés par réponse aux questionnaires Q1 et Q2 nous permettra d'évaluer l'effet des questions d'inférence de pré activation sur le traitement de l'implicite et la compréhension et l'interprétation du texte littéraire (T2).

Dans cette seconde expérimentation, le questionnaire Q1.1 constitue une aide à l'activation des connaissances du monde évoqué par le texte proposé, et donc une aide à la construction de la signification implicite du contenu du texte, le questionnaire Q1.2 n'étant qu'une aide à l'activation de la signification du contenu du texte. Il est évident que les connaissances antérieures, à la base de l'activité inférentielle dans la compréhension d'un texte littéraire en FLE varie en fonction du niveau de compétences en FLE des participants. C'est pourquoi nous avons catégorisé les participants de nos deux groupes en deux sous-groupes : G1.1. G2.2 bon niveau académique en FLE et G1.2.

Principaux résultats des tâches de rappel

Nous présentons successivement

- les résultats obtenus par les étudiants des deux groupes G1 et G2 aux tâches de rappel R1,
- ensuite ceux des rappels R2 par les groupes G1 et G2,
- puis, enfin ceux des rappels R2 par les groupes G1 et G2 d'un bon niveau en FLE, et enfin les résultats des rappels R2 par les groupes G1 et G2 d'un niveau moyen ou faible en FLE

Résultats des rappels R1 des groupes G1 et G2

Nous présentons, dans un premier temps, les informations rappelées en mémoire à long terme et produites lors du 1^{er} rappel par les deux groupes G1 et G2. Nous avons catégorisé les informations produites lors de la tâche de rappel en fonction de leur niveau d'importance relative.

Le but était de pouvoir rendre compte d'un éventuel effet de l'activité inférentielle non pas sur le rappel en général, mais sur la variabilité du rappel, c'est-à-dire sur le rappel, variable selon le niveau d'importance des informations rappelées comme de nombreux spécialistes de la compréhension de texte l'ont montré par exemple Teresa Acuna, Denis Legros et Colette Noyau, 1993 ou Guy Denhière et Denis Legros, 1983 ; 1989).

De plus, par souci de précision, nous avons divisé les deux groupes G1 et G2 en deux sous-groupes de niveaux de compétence différents en FLE (G1.1., G2.1 = bon niveau en lecture vs G1.2., G2.2 = niveau moyen ou faible) de façon à pouvoir rendre compte d'un éventuel effet du niveau de compétence en lecture/compréhension sur le rappel et sur le niveau d'importance des informations produites (Très Impt., Moy.Impt. Peu Impt.) des informations rappelées (voir Tableau 6).

Chapitre 7: Deuxième expérimentation

Tableau 6 : Informations produites lors du 1^{er} rappel par les deux groupes en fonction de leur niveau d'importance (Très important, Moyennement important et Peu important).

Groupe	Niveau	Note	Prénom	Rappel 1			
				Très Impt	Moy. Impt	Peu Impt	Total
G1	G1.1 (bon)	12,82	Aya	4	3	4	11
G1	G1.1	11,5	Lamis	10	6	0	16
G1	G1.1	12,32	Maroua	9	4	4	17
G1	G1.1	11,7	Adelmouiz	4	3	4	11
G1	G1.1	11,12	Souad	4	6	0	10
G1	G1.1	11,61	Esmeralda	4	2	3	9
G1	G1.1	15	Rayane	12	5	0	17
G1	G1.1	14	Rami	6	8	0	14
G1	G1.1	12	Abir	6	2	0	8
G1	G1.1	13	Chaima	7	7	0	14
Moyenne				6,6	4,6	1,5	12,7
	(faible)						
G1	G1.2	10	Tayeb	5	3	5	13
G1	G1.2	10	Ferial	2	0	1	3
G1	G1.2	6	Miram	8	0	6	14
G1	G1.2	10	Kaltoum	4	2	0	6
G1	G1.2	8	Dounia	3	4	0	7
G1	G1.2	9	Salsabil	5	1	0	6
G1	G1.2	8	Naima	6	5	0	11
G1	G1.2	7	Chahinaz	2	2	1	5
G1	G1.2	7,5	Houssem Ed.	5	1	0	6
G1	G1.2	8,45	Imène	8	7	0	15
Moyenne				4,8	2,5	1,3	8,6
G2	G2.1 (bon)	12,67	Amel	10	2	0	12
G2	G2.1	19,6	Nesrine	4	2	0	6
G2	G2.1	10	Abdelkarim	5	3	0	8
G2	G2.1	10	Ferial	10	2	8	20
G2	G2.1	12,4	Hatem	2	3	1	6
G2	G2.1	12,03	Hadjer	3	3	1	7
G2	G2.1	12,5	Safia	9	2	0	10
G2	G2.1	10	Nadjette	6	4	0	10
G2	G2.1	11,25	Bouthaina	5	6	0	11
G2	G2.1	10	Abdeljali	12	6	9	18
Moyenne				6,6	3,3	1,9	10,8
G2	(faible)	8,45	Hamdi	2	2	0	4

Chapitre 7: Deuxième expérimentation

	G2.2						
G2	G2.2	8,45	Sif Eddine	2	2	1	5
G2	G2.2	6	Achraf	2	3	0	5
G2	G2.2	7	Islam	3	7	0	10
G2	G2.2	8	Ines	0	2	0	2
G2	G2.2	7	Salah	2	2	0	4
G2	G2.2	8	Omaïma	5	3	0	8
G2	G2.2	9,5	Wafa	8	0	0	8
G2	G2.2	9,58	Nour el Houda	4	2	0	6
G2	G2.2	8,87	Fatima	4	1	0	5
Moyenne				3,2	2,4	0,1	5,7

Nous constatons une différence du nombre d'informations rappelées non seulement entre les étudiants des groupes G1 et G2, mais aussi entre le niveau de compétence en lecture/compréhension des lecteurs.

Résultats des rappels R2 par les groupes G1 et G2

Nous présentons ensuite dans le tableau 7 les informations produites en fonction de leur niveau d'importance (Très importante, Moyennement importante et Peu importante) lors du second rappel R2 par les deux groupes, catégorisés en deux sous-groupes de niveau (G1.1 = étudiant d'un bon niveau académique en lecture compréhension G1.2 = étudiant d'un niveau moyen ou faible).

Les informations rappelées par les étudiants participant à l'expérience ont été en effet catégorisées en 3 niveaux d'importance relative : Information jugée très importante, Informations jugée moyennement importante et enfin informations jugées peu importante (voir Tableau 7).

Chapitre 7: Deuxième expérimentation

Tableau 7 : Informations produites lors du 1^{er} rappel par les deux groupes en fonction de leur niveau d'importance

Groupe	Niveau	Note	Prénom	Rappel 2			
				Très Impt	Moy. Impt	Peu Impt	Total
G1	G1.1 (bon)	12,82	Aya	3	7	5	15
G1	G1.1	11,5	Lamis	14	4	0	18
G1	G1.1	12,32	Maroua	3	9	4	16
G1	G1.1	11,7	Adelmouiz	4	11	0	15
(G1	G1.1	11,12	Souad	11	14	5	30
G1	G1.1	11,61	Esmeralda	20	6	12	38
G1	G1.1	15	Rayane	6	9	1	16
G1	G1.1	14	Rami	10	3	2	15
G1	G1.1	12	Abir	3	13	3	19
G1	G1.1	13	Chaima	7	9	2	18
Moyenne				8,1	8,5	3,4	20
	(faible)						
G1	G1.2	10	Tayeb	4	2	8	14
G1	G1.2	10	Ferial	4	4	1	9
G1	G1.2	6	Miram	9	5	4	18
G1	G1.2	10	Kaltoum	5	3	1	9
G1	G1.2	8	Dounia	10	3	0	13
G1	G1.2	9	Salsabil	13	6	0	19
G1	G1.2	8	Naima	13	10	0	23
G1	G1.2	7	Chahinaz	7	3	2	12
G1	G1.2	7,5	Houssem Ed.	4	5	3	12
G1	G1.2	8,45	Imène	4	9	1	14
Moyenne				7,3	5	2	14,3
G2	G2.1 (bon)	12,67	Amel	2	0	6	8
G2	G2.1	19,6	Nesrine	1	3	4	8
G2	G2.1	10	Abdelkarim	2	2	2	6
G2	G2.1	10	Ferial	4	2	1	7
G2	G2.1	12,4	Hatem	2	4	1	7
G2	G2.1	12,03	Hadjer	4	4	1	9
G2	G2.1	12,5	Safia	4	3	2	9
G2	G2.1	10	Nadjette	2	2	2	6
G2	G2.1	11,25	Bouthaina	1	3	2	6
G2	G2.1	10	Abdeljali	5	3	0	8
Moyenne				2,7	2,6	2,1	7,4
G2	G2.2 (faible)	8,45	Hamdi	4	2	1	7

Chapitre 7: Deuxième expérimentation

G2	G2.2	8,45	Sif Eddine	1	0	0	1
G2	G2.2	6	Achraf	3	2	0	5
G2	G2.2	7	Islam	4	2	1	7
G2	G2.2	8	Ines	2	3	0	5
G2	G2.2	7	Salah	4	3	0	7
G2	G2.2	8	Omaïma	1	1	3	5
G2	G2.2	9,5	Wafa	4	2	0	7
G2	G2.2	9,58	Nour el Houda	2	3	1	6
G2	G2.2	8,87	Fatima	2	1	2	5
Moyenne				2,7	1,9	0,8	5,5

Une analyse statistique inférentielle a été réalisée dans le but de pouvoir généraliser les résultats de notre échantillon à la population parente, c'est-à-dire à l'ensemble de la population qui partage les caractéristiques des sujets de notre échantillon.

Cette analyse a été réalisée selon le plan (S<G2)*R2) dans lequel les lettres S, G, R renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe et Rappel (voir tableau 8 et figure 8).

Tableau 8. Moyennes et écarts types des informations rappelées au cours des deux rappels par les deux groupes.

	R1		R2	
	Moyenne	SDT	Moyenne	SDT
G1	10,65	4,271	17,15	6,815
G2	8,25	4,518	6,45	1,791

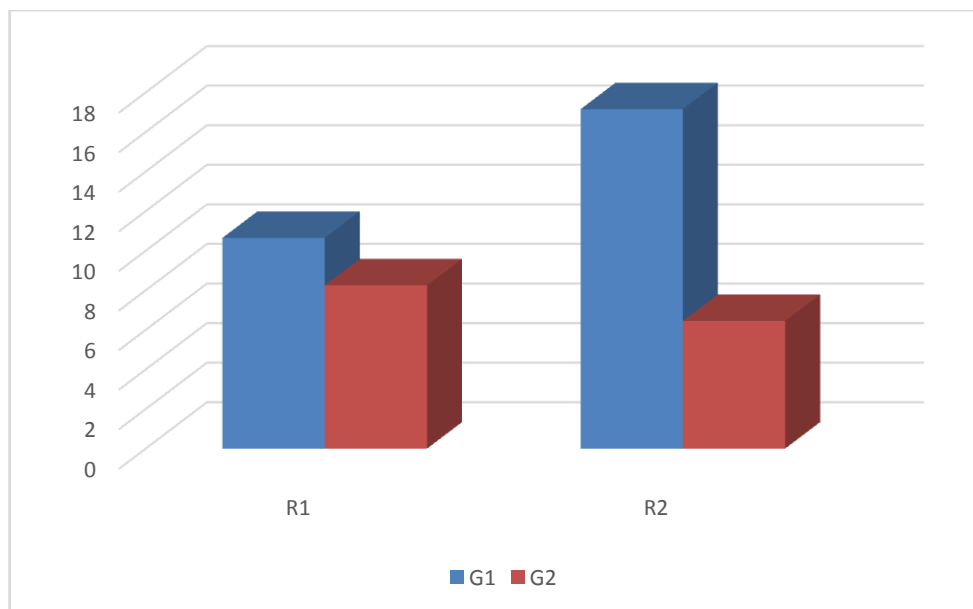


Figure 8: Moyenne des informations rappelées au cours des deux rappels par les deux groupes.

Nous constatons que les étudiants du groupe G1 rappellent en moyenne beaucoup plus d'informations que le groupe G2 lors du rappel R2 (17,15) que lors du rappel R1 : 10,65.

Le groupe G2 en revanche rappelle en moyenne 6,45 en R2 et 8,25 en R1.

Résultats des rappels R2 par les groupes G1 et G2 d'un bon niveau en FLE

Nous avons ensuite analysé l'effet du niveau de compétences en FLE des étudiants des deux groupes - niveau évalué à partir de leur dernière moyenne en langue française - sur le nombre d'informations produites au cours des deux tâches de rappel R1 et R2. Chaque groupe d'étudiants Groupe G1 et Groupe G2 a donc été décomposé en deux sous-groupes de niveau de compétences, *Bon niveau* : G1.1 et G2.1 et *Niveau moyen ou faible*, G1.2 et G2.2.

Dans un premier temps, nous présentons la moyenne des informations produites au cours des deux tâches de rappel R1 et R2 par les étudiants des deux groupes G1 et G2 d'un bon niveau en FLE (voir Tableau 9).

Chapitre 7: Deuxième expérimentation

Tableau 9 : Moyennes et Ecart Types de la moyenne des informations produites au cours des deux tâches de rappel par les étudiants des deux groupes d'un bon niveau en FLE

	R1		R2	
Groupe	Moyenne	Ecart Type	Moyenne	Ecart Type
G1	12,7	3,335	20	7,745
G2	10,8	4,803	7,4	1,17

Les étudiants d'un bon niveau en FLE du groupe G1, produisent au cours des deux rappels, plus d'informations que ceux du groupe G2 (32,7 vs 18,2). La différence est significative et généralisable à la population parente, $((F1, 38) = 34,948, p < .0001$.

Le facteur Type de Rappel n'est pas significatif ($p > 1$) et indique que la moyenne des propositions produites par les étudiants d'un bon niveau au cours du rappel R2 ne sont significativement plus nombreuses que celles produites au cours du rappel R1 ($R2 = 27,4$; $R1 = 23,5$).

Enfin l'interaction des facteurs Groupe et Rappel est significative $((F, 1, 18) = 7,846, p < .01)$ et indique que la supériorité du nombre d'informations produites au cours du rappel R2 varie en fonction des groupes (voir figure 9).

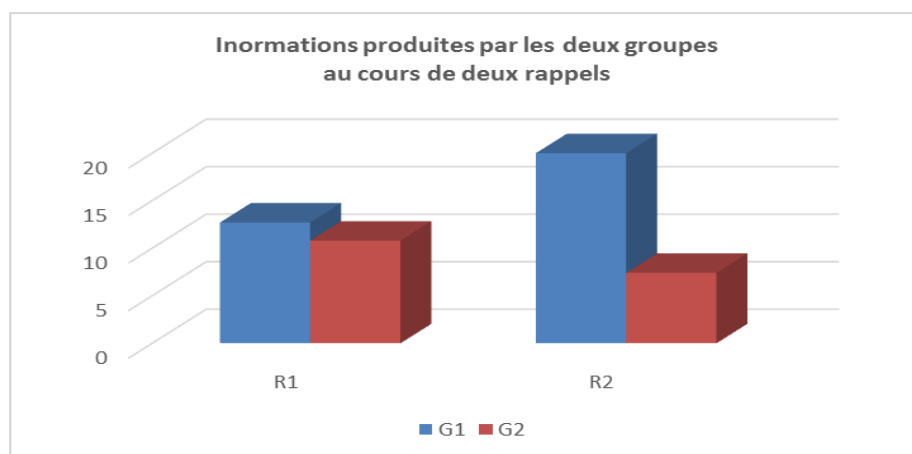


Figure 9 : Nombre moyen de propositions produites par les étudiants des deux groupes au cours des deux rappels R1 et R2

Chapitre 7: Deuxième expérimentation

Nous observons que lors de la tâche de rappel différé R2, les étudiants du groupe G1 d'un bon niveau de compétence en lecture et en compréhension de texte produisent en moyenne plus d'informations que ceux du groupe G2 (20 vs 12,7) la différence est significative, ce qui signifie que les résultats de notre échantillon sont généralisables à la population parente, c'est-à-dire aux étudiants qui partagent les mêmes caractéristiques.

En revanche, nous constatons que les étudiants du groupe G2 produisent moins d'informations lors du rappel différé R2 (7,40) que lors du rappel immédiat R1 (10,8).

Ce résultat met ainsi clairement en évidence la supériorité de l'effet positif des questions d'inférence proposées aux étudiants d'un bon niveau de compétence en lecture et en compréhension de texte en Français Langue Etrangère appartenant au groupe G1 sur l'activation des connaissances renvoyant au monde évoqué par le texte et donc sur le rappel.

On peut alors s'interroger sur la réalité de l'effet de ces questions d'inférence et se demander par exemple si ces questions d'inférence produisent le même effet chez les étudiants d'un niveau moyen ou faible en lecture et compréhension de texte.

Résultats des rappels R2 par les groupes G1 et G2 d'un niveau moyen ou faible en FLE

Dans un deuxième temps, nous analysons donc cet effet des questions d'inférence sur le rappel, et donc par hypothèse sur la compréhension, lorsque le questionnaire est proposé à des étudiants d'un niveau moyen ou faible (voir tableau 10).

Tableau 10 : Moyennes et Ecart Types des informations produites au cours des deux rappels par les étudiants des deux groupes d'un niveau moyen ou faible en FLE

	R1		R2	
Groupe	Moyenne	Ecart Type	Moyenne	Ecart Type
G1	8,6	4,248	14,3	4,473
G2	5,7	2,359	5,5	1,841

Les étudiants d'un niveau moyen ou faible en FLE du groupe G1 produisent au cours des deux rappels plus d'informations que ceux du groupe G2 (22,9 vs 11,2). La différence est significative et donc généralisable à la population parente, $(F_{1,38}) = 20,114$, $p < .0001$. Le facteur Type de Rappel est significatif $((F_{1,38}) = 11,65, <.003)$ et indique que les informations

produites par les deux groupes au cours du rappel R2 sont significativement plus nombreuses que celles produites au cours du rappel R1 ($R2 = 19,8$; $R1 = 14,3$).

Enfin l'interaction des facteurs Groupe et Rappel est significative ($(F,1,18) = 13,496$, $p < .001$) et indique que la supériorité du nombre d'informations produites au cours du rappel R2 par rapport au rappel R1 varie en fonction des groupes (voir figure 10).

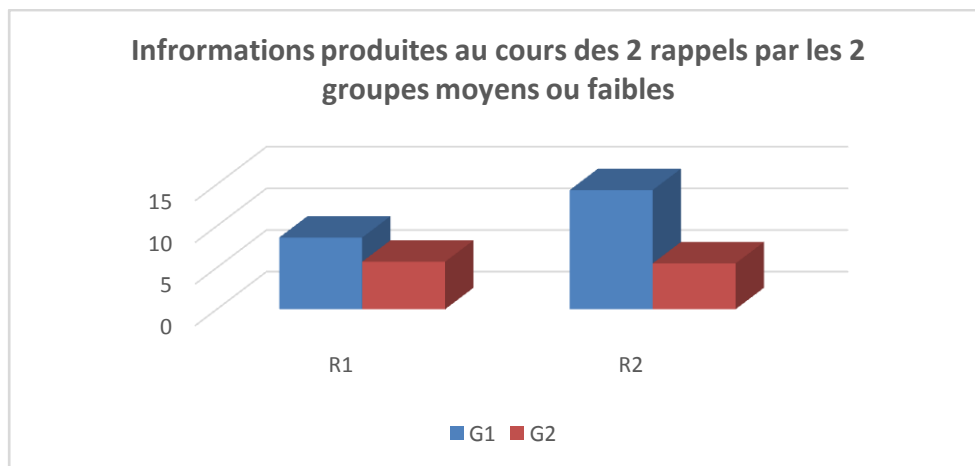


Figure 10. Moyennes des informations produites au cours des deux rappels par les étudiants des deux groupes d'un niveau moyen ou faible en FLE

Nous observons que lors du rappel R2, les étudiants du groupe G1 d'un niveau moyen ou faible produisent en moyenne plus d'informations que ceux du groupe G2 (14,3 vs 5,5), en revanche, les étudiants du groupe G2 produisent un nombre d'informations lors du rappels R2 (5,5) équivalent à celui du rappel R1 (5,7), (voir figure 4).

4. Interprétation

Les résultats de cette seconde expérimentation mettent ainsi clairement en évidence l'effet sur les lecteurs d'un niveau de compétence en lecture-compréhension moyen ou faible dans les tâches de Français Langue Etrangère du questionnaire Q1.1 sur l'activation des connaissances référentielles, c'est-à-dire des connaissances du monde évoqué par le contenu du texte T2.

On peut donc considérer, compte tenu de ces résultats que ce questionnaire constitue pour les étudiants une aide à l'activation de leurs connaissances stockées en mémoire à long terme et à l'élaboration de la signification implicite du contenu du texte, En revanche, le questionnaire Q1.2 peut être conçu comme une aide à l'activation de la signification du contenu sémantique du texte

(« base de texte » selon van Dijk et Kintsch, 1983).

Dans la première expérimentation au contraire, le questionnaire post rappel Q1 avait pour objectif de rendre compte et d'analyser l'effet de la lecture du texte T1 par le groupe expérimental G1 sur le traitement cognitif des inférences, et donc sur la compréhension de l'implicite. Ces résultats sont compatibles avec les résultats des nombreux travaux conduits en psychologie cognitive expérimentale du traitement du texte qui ont permis d'analyser finement à la fois les processus cognitifs de compréhension et les significations construites.

Cette recherche a permis d'analyser les processus d'inférence à la base de la compréhension de l'implicite dans les textes littéraires.

Conclusion partielle

Ces résultats nous paraissent très importants et pour la recherche sur l'interprétation du texte littéraire et pour la recherche didactique dans la mesure où ils permettent de valider expérimentalement les effets d'une aide conçue pour faciliter la compréhension de l'implicite lors de la lecture d'un texte littéraire.

Ils constituent une première tentative de recherche scientifique sur l'aide au traitement cognitif de l'implicite dans l'activité interprétative du texte littéraire.

Le recours au traitement de l'inférence tel qu'il est analysé par les spécialistes de la compréhension de texte et l'utilisation de la méthode expérimentale nous permettent d'intégrer ce nouveau domaine de recherche dans le paradigme des sciences cognitives et d'ouvrir ainsi de nouvelles perspectives à la sémiotique cognitive du texte littéraire, indispensables à l'ère de la généralisation des nouvelles technologies et de la société numérique. Il va sans dire que les implications didactiques et pédagogiques sont énormes et qu'il sera nécessaire de développer dans d'autres recherches.

Discussion générale

Un bilan de l'ensemble des résultats obtenus au cours de nos deux recherches expérimentales nous permettra non seulement de mieux faire comprendre l'originalité et les apports de notre projet dans le domaine des aides à l'interprétation du texte littéraire, mais aussi de tracer des perspectives nouvelles non seulement dans le domaine de la recherche sur l'interprétation du texte littéraire, mais également dans le domaine de la didactique et plus précisément de la didactique cognitive du texte littéraire.

Le recours au paradigme cognitiviste de la compréhension de texte nous permet non seulement de mieux comprendre le fonctionnement de l'implicite, mais aussi son traitement cognitif, c'est-à-dire les processus cognitifs de la compréhension de l'implicite. Le recours à ce paradigme nous a donc permis de concevoir des aides didactiques et pédagogiques efficaces à la compréhension de texte, et plus précisément à la compréhension des textes littéraires.

Mais de plus, les résultats expérimentaux obtenus nous permettent d'ouvrir des perspectives de recherche tout à fait nouvelles non seulement dans les domaines de la linguistique textuelle et de la linguistique cognitive du traitement du texte, mais aussi de la sémiotique cognitive du traitement du texte et de la didactique cognitive de la compréhension et de l'interprétation des textes littéraires.

Rappelons tout d'abord les principaux résultats obtenus dans notre première expérimentation. Et commençons par rappeler que notre objectif dans la première expérimentation était de concevoir et de mettre en œuvre une aide au traitement de l'implicite d'un texte littéraire – un extrait de Camus, « *La Peste* » - chez des étudiants de Master, et d'en tester les effets sur la compréhension à la fois de l'implicite, mais aussi du texte dans son ensemble, ce qui signifierait que l'effet de l'activation produite au moment du traitement de l'implicite, grâce à l'aide proposée, se diffuse à l'ensemble du texte.

Nous leur avons fourni pour cela un ensemble d'informations constitutives des connaissances antérieures nécessaires au traitement de l'activité inférentielle à la base du traitement de l'implicite et donc de la compréhension du texte proposé.

Les résultats de cette 1^{ère} expérimentation ont ainsi clairement mis en évidence l'efficacité sur la compréhension de cette aide proposée. En effet, lorsque l'on fournit aux étudiants lecteurs de notre échantillon les informations nécessaires pouvant jouer le rôle de

connaissances antérieures, ils sont capables d'activer ces connaissances et ainsi de comprendre et de combler les « trous sémantiques » du texte à la base des ruptures de la cohérence du contenu sémantique de ce texte, c'est-à-dire de l'implicite de l'extrait littéraire proposé à la lecture et donc à sa compréhension.

C'est ainsi que les étudiants lecteurs de notre échantillon et constitutifs du groupe expérimental, premier groupe (G1) qui ont lu un texte T3 après avoir lu un texte T1 qui est en cohérence avec le texte T3 (puisque dans le roman *la pestel* l'extrait T3 est la suite de l'extrait T1) ont produit en moyenne au cours de leur tâche de rappel un nombre d'informations significativement plus élevé que les étudiants constitutifs d'un groupe témoin G2 qui ont lu d'abord un texte T2 sans rapport de cohérence avec le texte T3. Nous avons ainsi pu conclure que ces résultats ont clairement mis en évidence que la lecture du texte T1 constituait une aide efficace à l'activation des connaissances antérieures nécessaire à la compréhension de ce texte T3.

De cette façon, nous avons donc ainsi pu conclure que ces résultats étaient compatibles avec l'hypothèse selon laquelle les représentations des connaissances élaborées au cours de la lecture du texte T1 par les lecteurs du groupe G1 favorisaient au cours de la lecture du texte T3, l'activation des connaissances antérieures des lecteurs, et donc conduisaient à un meilleur rappel du texte lu T3, et donc par hypothèse à une meilleure compréhension de ce texte.

Ces résultats sont donc conformes aux hypothèses que nous avons proposées dans notre recherche et sont en même temps compatibles avec les résultats des travaux antérieurs des spécialistes de la lecture, de la compréhension de texte et des aides à la compréhension (voir en particulier Denhière & Legros, 1983 ; 1987 ; 1989 ; Denhière, Legros, & Tapiero, (1993) ; Legros, (1988 ; 1991 ; 2015) Legros & Baudet. (1996) et ils peuvent ainsi expliquer la meilleure compréhension du texte T3 par les étudiants du groupe expérimental G1.

Par exemple, dans une série de recherches, Denhière et Legros ont mis au point un système de diagnostic du fonctionnement cognitif dans la lecture et la compréhension de texte constitué de tâches qui avaient pour but de diagnostiquer les difficultés de mise en œuvre des processus qui interviennent dans les différentes phases de l'activité de compréhension de texte (Denhière, & Legros, 1983 ; 1989 ; Denhière, Caillies, Thomas, & Legros, D. (1998).

Dans une 2ème phase du projet, ils ont conçu des aides aux difficultés de compréhension et des remédiations aux dysfonctionnements cognitifs des élèves dans la compréhension de texte (*projet GPLI, Diagnos-RemédiationTM : Recherches et expérimentations, Rapport de recherche 1995 – 1997* (Denhière, Legros & Salvan. 1995)).

Dans les conclusions des recherches conduites dans le cadre de ces projets, les auteurs constataient qu'il leur fallait absolument poursuivre le travail de développement des exercices et des séquences d'aide et de remédiation aux difficultés de lecture/compréhension, mais qu'il fallait aussi concevoir, mettre en œuvre et valider expérimentalement de nouvelles séquences d'exercices et d'aides pour les autres types de textes que le récit » (p.27), mais aussi tester et évaluer leurs effets sur la compréhension.

C'est ce que nous avons tenté de faire dans cette thèse en proposant des aides didactiques et pédagogiques à la compréhension de l'implicite et à l'interprétation du texte littéraire.

Les résultats obtenus au cours de cette première expérimentation ont permis ainsi de comprendre et d'analyser le meilleur traitement cognitif de l'implicite chez les étudiants appartenant au groupe G1, grâce à l'analyse des réponses au questionnaire d'inférence.

Les résultats de la seconde expérimentation ont mis en évidence un effet sur les lecteurs-compreneurs d'un questionnaire Q1.1 proposé à un groupe expérimental G1 sur l'activation des connaissances du monde, évoquées à la lecture du texte T2.

Rappelons que la plupart des auteurs s'accordent quant à la définition de ce niveau de représentation des connaissances du monde, évoquées par le texte, niveau désigné sous les termes de « modèle mental » (Johnson-Laird, 1983) ou « modèle de situation » (van Dijk & Kintsch, 1983).

Ce niveau de représentation reflète l'état de choses que décrit le texte, à savoir les personnages, le cadre, les actions, et les événements qui sont explicitement mentionnés dans le texte ou déduits à partir des connaissances que le lecteur possède sur ce monde évoqué par le texte (Bower, 1989 ; Garnham & Oakhill, 1996 ; Glenberg, Meyer & Lindem, 1987 ; Johnson-Laird, 1983 ; Kintsch, 1988; Morrow, Greenspan & Bower, 1987; Singer, 1994; van Dijk & Kintsch, 1983).

Ce modèle mental ou modèle de situation désigne donc une représentation plus riche et plus complexe que le niveau sémantique de la représentation du contenu du texte appelé « base de texte. Ce modèle mental ou modèle de la situation est en effet détaché du contenu sémantique du texte et il intègre en effet les connaissances du lecteur. Ce modèle reflète en effet la situation décrite et comprend bien évidemment des inférences, c'est-à-dire des informations qui ne sont pas explicitement présentes dans le texte, mais que le lecteur a réussi à déduire des informations du texte et de ses connaissances antérieures spécifiques ou générales.

Bransford, Barclay et Franks (1972) ont été les premiers à mettre en évidence expérimentalement l'existence de ce type de représentation.

On peut donc considérer que ce questionnaire Q1.1 proposé à un groupe expérimental G1 constituait une aide à l'activation des connaissances et à l'élaboration de la signification implicite du contenu du texte, En revanche, un questionnaire Q1.2 proposé à un groupe G2 peut être conçu comme une aide à l'activation de la signification du contenu sémantique du texte (« base de texte » selon van Dijk et Walter Kintsch, 1983).

Dans la première expérimentation au contraire, le questionnaire post rappel Q1 avait pour objectif de rendre compte et d'analyser l'effet de la lecture du texte T1 par le groupe G1 sur le traitement des inférences, et donc de l'implicite.

Ces résultats peuvent s'expliquer si l'on fait référence et si l'on s'appuie sur les données des nombreux travaux conduits en psychologie cognitive expérimentale du traitement du texte et qui ont permis d'analyser finement à la fois les processus cognitifs de compréhension et les significations construites, et plus précisément dans cette recherche, les processus d'inférence à la base de la compréhension de l'implicite dans les textes littéraires.

Bilan et perspectives

Les recherches expérimentales conduites dans le cadre de cette thèse nous ont permis de concevoir et de mettre en œuvre des aides didactiques à la compréhension de l'implicite et donc à la compréhension d'un texte littéraire. Le cadre du paradigme de la psychologie cognitive expérimentale de la compréhension de texte qui a servi d'appui théorique et méthodologique à ces recherches nous a permis de tester les effets de ces aides. De plus, le recours aux statistiques inférentielles nous a permis de généraliser les résultats de nos échantillons d'étudiants à la population « parente », ce qui confère une dimension scientifique à nos résultats.

Nous pensons que les recherches cognitives qui sont à la base de nos deux expérimentations nous ont permis de réfléchir et de travailler très précisément sur les différents processus qui interviennent dans la compréhension de texte.

Rappelons que la plupart des travaux des spécialistes de la compréhension de texte ont porté le plus souvent sur la compréhension de récits (Denhière, 1984 ; Denhière et Legros, 1989 ; Kintsch, 1998 ; Kintsch, & Greeno, 1978 ; Legros, Benaïcha, Boudechiche, Bounouara, Duvelson, & Sawadogo (2009).

Notre défi a consisté à nous lancer dans une recherche sur l'activité cognitive de la compréhension de l'implicite du texte littéraire en nous appuyant sur le même paradigme théorique et expérimental de la psychologie cognitive.

Cependant, et contrairement à ce que pourrait laisser penser une lecture rapide de notre texte, notre projet s'inscrit tout à fait dans le domaine de la didactique, mais avec pour ambition de lui donner une véritable dimension scientifique. Comme l'a montré en effet Afsata Paré-Kaboré (2016), s'inspirant de Parlebas (1992), « la didactique et la pédagogie doivent aujourd'hui s'inscrire dans le champ de la science. Elle considère que « les fondements de ces disciplines aujourd'hui sont bien scientifiques », comme le montrent les chapitres de l'ouvrage qu'elle a codirigé :

« Les chapitres présentés dans cet ouvrage sont pour une grande partie le fruit de recherches menées dans le cadre de programmes interuniversitaires et de coopération nord-sud. Le projet de recherche conduit par le Professeur Afsata Paré-Kaboré de l'Université de Koudougou sur *Processus d'apprentissages et contextes culturels et linguistiques* et sous la responsabilité scientifique du Pr Denis Legros de l'Université de Paris 8 est la source principale

des productions présentées. Ces recherches s'articulent autour des axes suivants (i) les processus cognitifs dans les apprentissages et (ii) la variabilité liée aux contextes culturels et linguistiques dans les pratiques enseignantes, (iii) l'usage des TICE par les enseignants et par les étudiants en situation de production ainsi que (iiii) la pédagogie universitaire » (p.14).

De Corte et ses collaborateurs, en 1979 déjà, pour le signifier, utilisait le terme de *Didaxologie* pour marquer le fondement scientifique de la didactique.

Didaxologie et didactique sont toutes les deux considérées comme méthodologie générale de l'enseignement. Cependant, la 1^{ère} se caractérise par un fondement scientifique, alors que la 2^{ème}, selon ces auteurs, est préscientifique. Ils considèrent en effet la pédagogie générale comme étant de l'ordre théorique et la didactique de l'ordre de la praxis renvoyant donc à la méthodologie générale. Si aujourd'hui, il est communément question de *Didactique*, il n'en demeure pas moins que son fondement scientifique ne fait aucun doute.

Il y a en effet une volonté de fonder l'intervention de l'enseignant sur des données issues de l'observation et de l'expérimentation, autrement dit de la recherche scientifique » (p.107).

C'est ainsi par exemple que dans le domaine de la pédagogie de la compréhension de texte en général et du texte littéraire en particulier et que l'on pourrait dénommer pédagogie du traitement cognitif du texte, des stratégies peuvent être conçues et s'avérer très efficaces dans la mesure où elles permettent une planification des apprentissages. C'est pourquoi, il est possible de distinguer comme l'ont montré Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2013) :

-**la compréhension littérale**, c'est-à-dire la compréhension des informations ou des idées données de façon explicite par l'auteur dans un texte ;

-**la compréhension inférentielle et interprétative**, c'est-à-dire la compréhension des informations implicites, supplémentaires. Dans ce cas, le lecteur recherche des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte ;

-**la compréhension critique** qui consiste pour le lecteur à porter un jugement sur le texte.

-**la compréhension créative** qui consiste pour le lecteur à s'approprier le texte en fonction de son propre vécu et à faire évoluer ses conceptions sur un sujet qui l'implique.

Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2013), l'apprenant pourra développer simultanément :

- des compétences linguistiques** (syntaxe et lexique),
- des compétences textuelles** : cohésion (anaphores, connecteurs...), énonciation, ponctuation et culture littéraire (genres, auteurs, stéréotypes, stratégies narratives...)
- des compétences référentielles** : connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) traité(s)
- **et des compétences stratégiques** : régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture.

Comme l'ont montré récemment Catherine Huchet et François Simon (2018) dans leur article *Comprendre et interpréter des textes littéraires*¹⁰⁸, les recherches actuelles sur la compréhension et l'interprétation du texte littéraire à la suite de Goigoux et Cèbe (2013) et Bianco, 2016) « permettent de mettre en évidence un certain nombre de compétences que le lecteur doit mobiliser de manière simultanée :

- Les compétences de décodage, à savoir les compétences linguistiques (morphologie, syntaxe) qui rendent possible la mise en œuvre par le lecteur de micro-processus de traitement de l'information et

- les compétences textuelles (cohérence du texte, modalités d'énonciation...) qui permettent « la mise en œuvre par le lecteur de macro-processus centrés sur la construction et la mémorisation du texte comme un tout et en particulier les compétences inférentielles qui permettent au lecteur le traitement de l'information à différents niveaux (micro-processus, macro-processus et activation des connaissances du lecteur grâce à l'activation :

- (i) des processus d'inférences de liaison qui prennent appui sur le traitement des anaphores, des connecteurs, des temps verbaux, et

- (ii) des processus d'inférences interprétatives pour tisser le sens du texte en lien avec les savoirs sur le monde et l'expérience du lecteur qui permettent aussi l'activation ou la construction des compétences d'autorégulation grâce auxquelles « le lecteur identifie d'éventuelles pertes de compréhension et active alors des stratégies adéquates (relecture d'un mot, d'une phrase, d'un passage) en lien avec les buts de lecture du sujet lecteur.

¹⁰⁸ https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/2-huchet-et-simon_1538664915265-pdf

L'ensemble de ces compétences conduit le lecteur à l'élaboration d'un modèle mental de situation (Ecalte & Magnan, 2002).

Louise Bousquet (2014)¹⁰⁹, a très bien expliqué comment, en s'appuyant sur les travaux de Ecalte et Magnan, s'élabore ce modèle de situation. « En référence au cadre proposé par Écalte et Magnan (2002 ; 2010), l'apprentissage de la lecture se traduit par ainsi le passage d'un statut d'apprenti lecteur à celui de lecteur expert. Dans la dimension cognitive, cette transition est caractérisée par le développement et l'automatisation de processus de traitement de la langue écrite. Ces processus permettent également d'analyser, de comprendre et de produire des inférences sur la signification d'un texte écrit à partir des informations décodées et d'utiliser ces informations ultérieurement.

Rappelons que seule l'identification des mots écrits est spécifique à l'activité de lecture (Baudouin & Tiberghien, 2007 ; La plante, 2011). Les processus spécifiques dépendent en effet autant d'un enseignement explicite, c'est-à-dire dédié à ces processus, que des connaissances précoces implicites sur la langue écrite comme les connaissances relatives aux lettres, aux connaissances phonologiques, morphologiques et orthographiques (Écalte et Magnan, 2010). Les processus spécifiques et non spécifiques sont distincts et tout à fait différents, mais complémentaires.

Les processus spécifiques à la tâche de lecture sont activés seulement lors de l'identification des mots écrits comme l'a montré par exemple Laplante (2011). Il est vrai, selon la plupart des spécialistes de la lecture/compréhension ou de la lecture et de la compréhension que l'identification des mots écrits ouvre l'accès à la compréhension du texte écrit (Morais, 2005 ; Laplante, 2011). Néanmoins, les processus de compréhension sont impliqués à la fois dans le traitement de la langue orale et à la fois dans le traitement de la langue écrite.

Comme l'écrivait Louise Bousquet (2014, *ibid.*) « Les processus spécifiques et non spécifiques sont distincts, mais complémentaires. Les processus spécifiques sont activés seulement lors de l'identification des mots écrits. Il est vrai que l'identification des mots écrits ouvre l'accès à la compréhension du texte écrit (Morais, 2005). Néanmoins, les processus de compréhension sont impliqués à la fois dans le traitement de la langue orale et à la fois dans le

¹⁰⁹<https://archipel.uqam.ca/6554/1/M13516.pdf>

traitement de la langue écrite. Par conséquent, ils sont considérés comme étant non spécifiques au traitement de l'oral (voir Laplante, 2011) ».

De plus, les processus spécifiques d'identification des mots écrits activent une région cérébrale bien précise, ce que ne font pas les processus non spécifiques de compréhension (Morais, 2005) (p.14).

Conclusion générale

Conclusion générale

Nous commencerons par rappeler ce qui nous a conduit à entreprendre les recherches conduites dans le cadre de cette thèse consacrée à la conception, à la mise en œuvre et à la validation expérimentale d'aides didactiques et pédagogiques à la compréhension de l'implicite dans les textes littéraires et donc à la meilleure compréhension de ces textes.

Au cours de l'activité de lecture en effet, les processus cognitifs de traitement de l'information et plus précisément, les processus de compréhension permettent de combiner les informations issues de deux sources, à savoir les informations explicites et présentes dans le texte et celles issues des connaissances antérieures du lecteur. Les interactions entre les informations de ces deux sources permettent au lecteur d'élaborer une représentation du contenu sémantique du texte qui sera enregistrée en mémoire à long terme.

Les différents traitements inférentiels proposés et analysés par les spécialistes de la cognition, et, plus précisément, par les spécialistes de la compréhension de texte ont permis de rendre compte de façon assez précise des différentes activités cognitives qui interviennent au cours de la lecture, sachant que la plupart de ces travaux conduits avec des textes narratifs ont mis en évidence les difficultés à comprendre les passages qui nécessitent de faire des inférences, lorsque ce passage par exemple comporte « un vide, un trou sémantique, ou une rupture de cohérence ».

La compréhension et l'interprétation des textes littéraires posent bien évidemment encore plus de difficulté de compréhension comme de nombreux spécialistes l'ont montré.

Le texte littéraire en effet est caractérisé par de nombreux procédés stylistiques spécifiques à ce type de texte, en particulier l'implicite, comme l'a montré Denis Legros dans son analyse du texte littéraire et du poème (Legros, 1991) en rappelant une citation de Van Peer (1990), « les textes littéraires, et les poèmes en particulier, possèdent des caractéristiques textuelles structurales spécifiques qui permettraient au lecteur, lorsqu'il traite le texte, de dépasser la signification des mots et des phrases et d'atteindre la signification littéraire (voir Thorne, 1988), c'est-à-dire une dimension "supérieure" de l'expérience textuelle, traditionnellement appelée la dimension esthétique... ».

Parmi les dispositifs textuels qui permettent de produire cette dimension esthétique de la signification... : **L'implicite**.

Conclusion générale

Le traitement de l'implicite qui est donc à la base de la compréhension des textes littéraires nécessite de mettre en œuvre des processus inférentiels qui permettent d'accéder aux connaissances antérieures du lecteur, connaissances en rapport avec le contenu sémantique du texte. Mais comme de très nombreux étudiants éprouvent des difficultés de lecture par manque de connaissances sur le domaine évoqué par le texte, nous avons conçu et testé expérimentalement l'effet d'une aide au traitement de l'implicite et à la compréhension d'un texte littéraire.

L'aide proposée a été suivie d'un questionnaire d'inférence et d'une tâche de rappel. Le questionnaire d'inférence permettait de mesurer l'effet des aides proposées sur le traitement de l'implicite ; la tâche de rappel permet d'évaluer l'effet du traitement de l'implicite sur la mémorisation et donc la compréhension et l'interprétation du texte.

A cet égard, les résultats de nos recherches expérimentales nous paraissent très importants dans la mesure où ils constituent une tentative de recherche scientifique sur l'aide au traitement cognitif de l'implicite dans l'activité interprétative du texte littéraire.

Le recours au traitement de l'inférence et la démarche expérimentale nous ont ainsi permis d'intégrer ce nouveau domaine de recherche dans le paradigme des sciences cognitives et donc de contribuer à ouvrir de nouvelles perspectives à la sémiotique cognitive du texte littéraire, indispensables à l'ère de la généralisation des nouvelles technologies et de la société numérique¹¹⁰ Il va sans dire que les implications didactiques et pédagogiques sont énormes, implications qu'il sera nécessaire de développer dans d'autres recherches si l'on veut contribuer à améliorer le niveau des élèves et des étudiants algériens en lecture comme le révèle la dernière livraison de l'évaluation PISA¹¹¹

L'implicite se caractérise par son omniprésence dans notre vie quotidienne, en effet, à un moment donné, nous usons tous du suggéré, que ce soit dans notre discours ou dans notre comportement.

¹¹⁰ Voir l'entretien de Denis Legros accordé au journal El Watan et consacré au rôle des sciences cognitives dans la compréhension du texte littéraire : <https://www.elwatan.com/pages-hebdo/etudiant/le-role-des-sciences-cognitives-dans-les-recherches-sur-la-litterature-se-developpe-tres-rapidement-18-09-2019>

¹¹¹ <https://www.algerie-focus.com/2016/12/lalgerie-bas-classement-pisa-2015-linquietante-mediocrite-systeme-scolaire-algerien/?cn-reloaded=1>

Conclusion générale

De plus, comme l'a montré récemment Jean Paul Fourmentraux (2012), dans « *L'ère post-média, humanités digitales et cultures numériques* », nous vivons une révolution paradigmatique aux bouleversements incommensurables et qui touchent non seulement la lecture et la compréhension des textes et du monde, mais aussi notre vie quotidienne. C'est la raison pour laquelle nous devons travailler en faisant œuvre pédagogique sur la compréhension de l'implicite du « monde nouveau » imposé par la société numérique et la mondialisation (voir Legros, 2015).

C'est d'ailleurs ce que nous proposent Monique Lebrun, Nathalie Lacelle Nathalie et Jean François Boutin, (2012) dans leur article intitulé « *Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale* »¹¹². Selon ces auteurs, l'école comme la plupart des systèmes éducatifs ne sont pas préparés à penser ces bouleversements en termes d'apprentissage et enseignement et à concevoir l'école du XXI^{ème} siècle. Cependant, des initiatives se font jour. Le *Forum européen de la Jeunesse* (YFJ), par exemple, a tenté de faire face à ces défis auxquels nos sociétés sont confrontées de plus en plus souvent, construire une société socialement équitable pour tous les individus et capable de s'adapter à la globalisation qui se développe à une vitesse de plus en plus accélérée.

Pour terminer, nous faisons nôtres ces mots de Jean Marie Le Clézio lors de sa remise du prix Nobel le 09 octobre 2008 à 19h26

"Mon message est qu'il faut continuer de lire des romans car c'est un bon moyen de réfléchir et de comprendre le monde actuel. Le romancier n'est pas un philosophe, ni un technicien du langage, mais celui qui pose des questions et oblige à réfléchir ».

Elle oblige à réfléchir surtout que la littérature et la vie sont souvent liées. Comme l'expliquait en effet par exemple Marielle Macé dans son essai paru en 2011, *Façons de lire, manières d'être*,¹¹³ « Il n'y a pas d'un côté la littérature et de l'autre la vie ». Nicolas Adell (2012)¹¹⁴, dans la présentation de l'ouvrage de Marielle Macé ouvre son essai sur cet entremêlement et se place ainsi sous le sceau d'une *pragmatique de la lecture*, dans la lignée des

¹¹² In *New Studies in the History of Reading / Nouvelles études en histoire de la lecture. Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, Volume 3, numéro 2, printemps 2012.

¹¹³ Macé Marielle (2011), *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Editions Gallimard, « NRF Essais

¹¹⁴ <https://journals.openedition.org/ress/1253>

Conclusion générale

travaux de S. Fish¹¹⁵, mais avec une ambition spécifique : explorer les voies, les enjeux et les effets d'une « stylisation de l'existence », notamment dans la confrontation à la littérature.

Qu'entendre par là ? La meilleure définition proposée, celle qui ouvre l'horizon, n'est donnée, qu'à la page 166 : « la stylisation est [...] cette opération générale par laquelle un individu ressaisit de façon partiellement intentionnelle son individualité, répète toutes sortes de modèles mais aussi les module, redirige, infléchit les traits ».

Aussi le canevas interrogatif de départ a-t-il quelque chose d'évident : où trouver les ressources d'une stylisation de l'existence sinon dans des lieux qui ont mis la question du style au premier plan (les arts, ici la littérature), la rendant de ce fait plus sensible, plus accessible aux personnes. Et pour travailler ces interférences (le style dans la littérature, le style dans la vie), ces « transfusions », ces « répétitions » pour reprendre les termes employés par l'auteur, il faut se pencher sur ce moment privilégié de suture qu'est la lecture, en la posant « dans la vie ».

C'est tout le sens de cette importante partie introductive. La lecture sera donc d'abord une activité qu'il s'agira de considérer comme n'importe quelle autre, c'est-à-dire dans le tissu des relations qu'elle propose de nouer avec le monde environnant et avec soi-même. Mais la lecture reste tout de même une pratique d'un genre particulier, qui est comme une « allégorie de l'individuation » (p. 19) et permet dès lors de grossir des traits que les autres pratiques restituent de façon moins nette. Parmi ces traits grossis, on trouve la dimension esthétique de l'existence.

Comme l'a écrit Tiffany Meyer¹¹⁶ à propos du rôle de la littérature d'aujourd'hui selon Alexandre Gefen, dans son dernier essai¹¹⁷ *Réparer le monde*, « Refusant de devenir un jeu postmoderne ou une simple dilection d'arrière-garde, la littérature française d'aujourd'hui a l'ambition de prendre soin du moi, mais aussi des individus fragiles, des oubliés de la grande histoire, des communautés ravagées et de nos démocraties inquiètes.

En s'intéressant de manière critique à cet imaginaire collectif thérapeutique où la culture, en place de la religion et d'un projet politique, veut réparer nos conditions de victimes, servir à

¹¹⁵ S. Fish, "Why No One's Afraid of Wolfgang Iser", *Diacritics*, vol. 11, no 1, p.2

¹¹⁶ <https://www.jose-corti.fr/titres/reparer-le-monde.html>

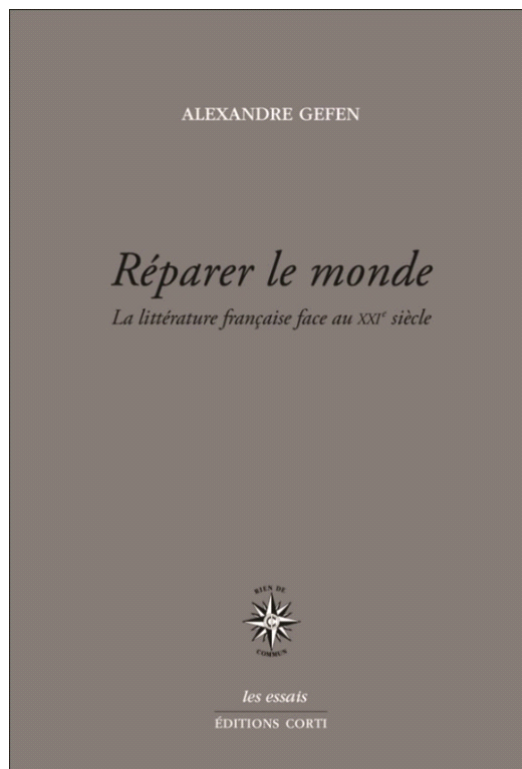
¹¹⁷ <https://www.nouveau-magazine-litteraire.com/idees/alexandre-gefen-litterature-arme-ultime-liberte-humaine>

Conclusion générale

notre «développement personnel», favoriser notre propension à l'empathie, corriger les traumatismes de la mémoire individuelle ou du tissu social, cet essai propose une réflexion inaugurale sur la littérature française du XXI^{ème} siècle.

La littérature d'aujourd'hui, selon l'auteur, renoue avec un souci de dire le monde et de toucher le lecteur, avec une vive inquiétude éthique. Elle renoue grâce à la complicité du lecteur qui contribue en effet à la co-crédation de la signification des textes littéraires grâce en particulier aux espaces vides qui lui sont réservés, et qu'ils comblent lors du traitement de l'implicite.

Il s'agit là d'un paradigme de recherche tout à fait nouveau, thérapeutique ou clinique, qui permet de faire face et d'affronter le monde nouveau, plein de violences, d'angoisses, d'incertitudes, d'inquiétude et aussi d'espoirs et qui est « comme une manière de demander à l'écriture et à la lecture **de réparer, de renouer, de ressouder**, de combler les failles des communautés contemporaines, de retisser l'histoire collective et personnelle, de suppléer les médiations disparues des institutions sociales et religieuses perçues comme obsolètes et déliquescences à l'heure où l'individu, en perte de repères, est assigné à s'inventer soi-même. » (...).



Enfin, et pour conclure, nous reprenons à notre compte les propos conclusifs de Denis Legros en 1997 dans son HDR et, à notre sens, toujours d'actualité, ce qui met en évidence les difficultés et les lenteurs de la recherche sur l'enseignement/apprentissage à évoluer et à s'adapter : « L'accélération brutale du développement des possibilités d'aide à la construction des connaissances, à la production et à la compréhension impose que les modèles d'apprentissage se diffusent non pas dans des modèles d'enseignement, mais qu'ils inspirent la pratique enseignante.

Il y va de la réussite de la formation à l'autonomie des apprenants qui est une contrainte de plus en plus lourde pour notre système éducatif. Ceci n'est pas nouveau, ce qui est nouveau, c'est "la nécessité d'induire l'accès à l'autonomie de l'immense majorité de nos concitoyens de manière à ce qu'ils soient capables de gérer eux-mêmes et par eux-mêmes et pour eux-mêmes les paramètres des situations d'apprentissage" (Fayol & Monteil, 1994, p. 105).

Il importe pour cela selon Legros que les chercheurs travaillent en étroite collaboration avec les enseignants. C'est l'objectif qu'a tenté de poursuivre Denis Legros au sein de l'université de Paris VIII et de l'IUFM, avec, en particulier, la collaboration et l'aide de Guy Denhière et de

Conclusion générale

son équipe. Toutes ces recherches conduites par des spécialistes de la psychologie cognitive de la compréhension ont eu des implications et des retombées au niveau de l'épistémologie et de la philosophie de l'apprentissage qu'il n'est guère possible d'ignorer, sous peine de sombrer dans le technicisme (voir par exemple Jonassen, 1991, voir aussi Lazareva, 2014).

Lazareva en effet a proposé par exemple dans son article des méthodes applicables dans des séquences pédagogiques pour améliorer les performances des étudiants en langues étrangères en incorporant des enquêtes et des questionnaires. Selon l'auteur, « la clé d'une performance de haute qualité se trouve dans la systématisation des pratiques interrogatives incluses dans les cours dans le but de favoriser l'activité inférentielle et ainsi de renforcer les compétences de recherche élémentaire. La méthode des questions et des réponses a ainsi été proposée comme une approche centrée sur l'apprenant dans toutes ses dimensions dans le but de l'aider à développer ses compétences en compréhension.

Les résultats de cette recherche de Lazareva (2014) et les perspectives qu'elle ouvre, en particulier dans les domaines de la recherche didactique et pédagogique nous conforte ainsi dans nos choix théoriques et méthodologiques

L'ensemble de ces recherches ont ainsi permis de constituer non seulement une ouverture favorable au renouvellement de la Psychologie de l'Education, renouvellement attendu depuis plusieurs décennies (voir Mayer 1992) mais ensuite de contribuer ainsi aux adaptations indispensables de l'enseignement de notre temps.

Mais surtout, ces recherches ont aussi permis de contribuer à l'enrichissement et à l'extension des domaines de recherche comme celui de la production et de la compréhension du texte littéraire.

Références bibliographiques

Références bibliographiques:

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. Dans M.C. Bathala et V. Braun Dahlet (dir.), *Synergies Brésil : Littératures et politiques, langues et cultures. Traversées franco-brésiliennes* (n° spécial 2, p.145-155):
http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Bresil_special2/abdallah_prectceille.pdf
- Ablali, D. & Dominique Ducard, D. (dir.), (2009), *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques*, Paris, Honoré Champion
- Abrioux, Yves (1990). « Présentation », *TLE Littérature et connaissance*, n° 8, pp. 5-9
- Acuña, T., Latorre, A., Huenaiuen, M. & Legros, D. (2004). Expresion lingüística y nolingüística de saberes por niños y adultos de origen Mapuce : Las "Catástrofes naturales". Primer Congreso de LaS LenguaS. Por el reconocimiento de una Iberoamérica pluricultural y multilingüe". Rosario (Argentina), (Workshop) 15-20 novembre 2004. Presidente honorario : Adolfo Pérez Esquivel, Prix Nobel de la paix). (TCAN/CNRS).
- Acuña, T., Maître de Pembroke, E. & Legros, D. (2006), Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte », *Langages* 2006/3 (n° 163), p. 115-126.
[file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/LANG_163_0115%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/LANG_163_0115%20(1).pdf)
- Acuna, T., Legros, D., & Noyau, C. (1994). Lecture de textes et acquisition d'une langue étrangère. In J.C. Pochard (Ed.), *Profils d'apprenants*, (pp. 351-362). Saint Etienne: Presses de l'Université de Saint-Etienne. http://colette.noyau.free.fr/upload/TA_DL_CN-v_longue.pdf
- Adam, J.M. (1985). *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*. Paris: Nathan
- Adell, Nicolas (2012). « Marielle Macé, 2011, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Gallimard, « NRF Essais », 288 p. », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 50-1 | 2012).
- Ackerman, B. (1986). Referential and causal coherence in the story comprehension of children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41(2), 336-366.

Références bibliographiques

- Ackerman, P. L. (1988). Determinants of individual differences during skill acquisition: Cognitive abilities and information processing. *Journal of Experimental Psychology: General*, 117, 288-318.
- Allard, B. & Sundblad, B. (1986). *Le mécanisme de la lecture et L'acquisition de l'aptitude à lire et à écrire*, Institut de Pédagogie, Stockholm.
- Alleman-Ghionda, C., Perregaux, C. & De Goumoëns, C. (1999). *Curriculum pour une formation des enseignants*. Berne : Programme national de recherche 33 & Aarau, Centre suisse de la recherche en éducation.
- Angenot Marc (2009). Frontières des études littéraires: science de la littérature, science des discours», *Horizons philosophiques*, vol. 1, no 1, 23-34;
- Aron, Thomas (1984). *Littérature et littérarité*, Paris, Les Belles Lettres,
- Auer, P. (2007). Monolingual bias in bilingualism research – or: Why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics. In: M. Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach*. Houndmills : Palgrave, pp. 319–339.
- Avezou-Djigo, Marielle (2012). Intégrer les ENAF dans un projet de littérature en classe ordinaire à l'école en différenciant les parcours. L'exemple des Mille et une Nuits, une expérience réalisée avec un groupe d'ENAF de cycle 3 de l'école Bergonzoli de Saint Martin Le Vinoux. *Linguistique*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00734813/document>
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Trad. Alfreda Aucouturier; préf. Tzvetan Todorov. Paris: Gallimard [Moscou, 1979, Ed. Bocharov]
- Bandura, Gabriella (2017). Littérature et sciences cognitives : apports et légitimité d'une lecture transversale. *Carnets : Revue électronique d'études françaises*. Série II, n° 9, jan. 2017, p. 182-192
- Baron, M., Gras, R. et Nicaud, J.-F. (Eds) (1990). *Deuxièmes Journées EIAO de Cachan*. Cachan : Les Editions de l'Ecole Supérieure de Cachan
- Barré. Anne (2012). La compréhension de l'implicite dans les textes littéraires : une continuité pédagogique entre le FLE et le FLM ? *HAL archives ouvertes*.fr <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00742277/document>

Références bibliographiques

- Barsalou, L. (2010) Grounded cognition: past, present, and future, 2(4):716-24. *Topics in Cognitive Science* 2 pp. 716–724
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1756-8765.2010.01115.x>
- Barthes, Roland (1964), *Essais critiques*, Paris, Seuil.
- Barthes, Roland (1970), *S/Z*, Paris, Seuil
- Barthes, R. 1979. *Sollers écrivain*. Paris : Le Seuil.
- Barthes, Roland et al. (1966), L'analyse structurale du récit, *Communications* 8. pp, 1-27
https://www.persee.fr/issue/comm_0588-8018_1966_num_8_1
- Baudelot Christian, Cartier Marie et Detrez Christine (1999), *Et pourtant, ils lisent...*, Paris, Le Seuil, 1999
- Baudet, S. (1991). Représentations sémantiques et traitement du texte : l'approche de la sémantique cognitive, *Thèse pour le diplôme national d'habilitation à diriger des recherches*, Université de Paris VIII, Bibliothèque universitaire de l'Université de Paris 8.
- Baudet, S., Denhière, G., & Legros, D. (1990). Connaissances et Interprétation du texte, *T.L.E. (Théorie, Littérature Enseignement)*, 8, 141-164)
- Béguelin, Marie-José (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck/Duculot, 348 p.
- Baudouin, J.-Y et Tiberghien, G. (2007). *Psychologie cognitive: Histoire, théories et champs d'études: l'adulte*. Rosny-sous-Bois, France: Bréal.
- Ben Ismail D. & Legros D. (2015). TICE, mémoire, compréhension et production de texte scientifique en français en contexte plurilingue. In N. Blanc et J.M Lavour (eds.) Multimédia et Cognition. *Psychologie Française*; Vol 62 - N° 3, P. 279-292,
<https://www.em-consulte.com/article/1140465/article/tice-memoire-et-comprehension-de-texte-scientifiqu>

Références bibliographiques

- Ben Ismail Ben Romdhane Dorsaf, Alkhatib Mohammed Yousef, Legros Denis (2015). Memory, Cognition, and Multimedia: Role of the Importance of Organizing Knowledge in Memory with Hypermedia Help and Online Co-Understanding Systems. In Francisco Milton Mendes, Rafael de Souza, Alex Sandro Gomes (Eds.). *Handbook of Research on 3-D Virtual Environments and Hypermedia for Ubiquitous Learning* (pp. 318-337). This book is published in the IGI Global book series Advances in Game-Based Learning (AGBL) (ISSN: 2327-1825; eISSN: 2327-1833) <https://www.igi-global.com/book/handbook-research-virtual-environments-hypermedia/142136>
- Bemporad, Chiara (2014). Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire, *Études de lettres* [Online], 1 | 2014, Online since 15 March 2017, connection on 08 December 2019. <https://journals.openedition.org/edl/610?lang=en>
- Bianco Maryse (2015). *La compréhension de texte : peut-on l'apprendre et l'enseigner*, In Marcel Crahay Marion Dutrévis *Psychologie des apprentissages scolaires*, Chap. 11., Bruxelles ; De Boeck pp. 295- 325
- Bianco, M. Lima, L. Fayol, M. (Préfacier) (2015). *Enseigner la compréhension en lecture*. Paris, Hatier
- <https://www.decitre.fr/auteur/159399/Michel+Fayol>
- Blanc-Vallat, C., Rançon, J. & Spanghero Gaillard, N. (2016). *L'anticipation des interactions en classe et son rôle dans les stratégies d'enseignement d'une langue*. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-2,
- <https://journals.openedition.org/rdlc/812>
- Borillo M. & Goulette J.M. (dir.) (2002), *Cognition et création. Explorations cognitives des processus de création*, Bruxelles, Mardaga
- Bounouara, Y., & Legros, D. (2012). Argumentative Writing in FFL by Algerian Students: Use of L1 and its Effects. Communication présentée au 11th Symposium on Second Language Writing, West Lafayette, 6-8 septembre.

Références bibliographiques

- Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation : What do tests of reading comprehension measure? *The British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 189–201.
- Breton-Carbonneau, G. ; Cleghorn, A. ; Evans, R. ; Pesco, D. (2012). Pedagogical and political encounters in linguistically and culturally diverse primary classrooms : examples from Quebec, Canada, and Gauteng, South Africa', *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, vol. 42, n° 3, pp. 373-391
- Bronner, G. (2009). Invariants mentaux et variables sociales », in Clément et Kaufmann (Eds *La sociologie cognitive*, Paris, éditions EHESS, 2009.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge : Harvard University Press.
- Burgain, Marie-France)(2018). Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 05 mars 2019.<https://journals.openedition.org/rdlc/3644>
- Butlen Max (2010). Compréhension et interpretation littéraires : double risque de l'école au lycée », *Le français aujourd'hui*, 168), 43-55.
- Butlen Max & Houdart-Merot Violaine (dir.) (2009), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Amiens : Encrage, Université Cergy-Pontoise, Centre de recherche textes et francophonie, coll. "Encrage université", 326 p.
- Byrd–Clark, J.; Dervin, F. (2014). *Reflexivity in language and intercultural education*. New York : Routledge. DOI : [10.4324/9781315879604](https://doi.org/10.4324/9781315879604)
- Caillies, S., Denhière, G., & Jhean-Larose, S. (sous presse). The intermediate effect: Interaction between prior knowledge and text structure. In H. van Oostendorp, & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representation during reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. New York : John Wiley & Sons.

Références bibliographiques

- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489-503. Associates.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language*. London, UK: Guilford Press.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory et Cognition*, 29(6), 850-859
- Campion N, & Rossi JP. (1999). Inférences et compréhension de textes. *L'année psychologique*, 493 - 527.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International.
- Cavazza, Marc (1996). Sémiotique textuelle et contenu linguistique *Intellectica*, 23, pp. 53-78
http://intellectica.org/SiteArchives/archives/n23/23_05_Cavazza.pdf
- Cave, Terence (1988). *Recognition, a study in Poetics*, Oxford, Clarendon Press
- Chamak Brigitte (2004). *Sciences cognitives et modèles de la pensée*, <http://www.sens-public.org/article30.html>
Revue électronique internationale International Web Journal www.sens-public.org
- Charaudeau, Patrick et Dominique Maingueneau (2002) «Connotation» et «implicite», *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002, 661 p., p. 130, p. 304.
- Chernyshova Elizaveta et Traverso Véronique (2017). Inférences et processus d'intercompréhension dans les interactions quotidiennes : quelques questions méthodologiques Inferences and processes of mutual understanding in everyday interactions: some methodological issues. *Cahiers de praxématique*, 68, pp. 1-17
- Chesneau, S. (2018). Compréhension de textes chez l'adulte : impact des méthodes d'évaluation. *Rééducation Orthophonique* - N° 275, pp. 9-28

Références bibliographiques

- Cohen, J. (1976). Poésie et redondance. *Poétique*, 28, 413-422.
- Coquet, J.C. (1997). *La quête du sens*, Paris, PUF
- Crane Mary Thomas (2001). *Shakespeare's Brain. Reading with Cognitive Theory*, Princeton and Oxford, Princeton University Press,
- Crinon, Legros, Marin & Avel (2007). «Aides logicielles à la lecture de textes documentaires scientifiques», *Alsic*, Vol. 10, n° 1 | -1, 51-64.
- Cunningham, J. (1987). Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response. In R. Tierney, P. Andres and J. Mitchell (eds), *Understanding readers' understanding : theory and practice*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum
- Cutting, L., Materek, A., Cole, C., Levine, T., & Mahone, M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annales of Dyslexia*, 59 (1), 34–54. Associates
- Daguet, H. et Legros, D. (1998). Conception et validation d'outils d'aide informatisés à la compréhension de textes. In Christian Depover et Bernadette Noël. *Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, (pp. 161-171). Mons, Belgique : UMH – FUCAM
- Daguet, H., Ghiglione, R., Legros, D., & Denhière, G. (1999). Le rôle des constructions langagières dans la remédiation en lecture. *Psychologie Française*, 44 (1), 91-100).
- Daunay, Bertrand (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue Française de Pédagogie* n° 159, pp. 139-189 http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF159_12.pdf
- Dehaene S (Dir), Lambertz-Dehaene G, Gentaz E, Huron, C & Sprenger-Charolles L (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob
- Denhière, G. (1991), (Ed.). Le traitement cognitif du texte. *Psychologie Française*, 36, 2.
- Denhière, G. et Legros, D. (1989). Comprendre un texte: construire quoi ? avec quoi? comment? *Revue Française de Pédagogie*, 65, 19-30.
- http://lara.inist.fr/bitstream/2332/1261/2/INRP_RP_RFP_89_01.pdf
- http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCDMED_MORT_2011_DOUSSAU_CONSTANCE_RIGAL_SABINE.pdf

Références bibliographiques

- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France
- Denhière, G. (1979). Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans. *Bulletin de Psychologie* XXXII, 341, 803-819.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois.... Souvenirs de récits*. Lille ; Presses universitaires de Lille.
- Denhière, G. (1991) (ed.). Le traitement cognitif du texte. *Psychologie Française* 36, 105-200.
- Denhière, G. & Le Ny, J.F. (1980). Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narrative by children and adults. *Poetics* 9, 147-161
- Denhière, G., & Baudet, S. (1989). Traitement du texte, in J.A. Rondal et J.P. Thibaut, *Problèmes de psycholinguistique*. Bruxelles : Mardaga, 43-85.
- Denhière, G., & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France
- Denhière, G., & Larget, E. (1989). Etude du rappel de récit. In S. Baudet, & G. Denhière, Le Diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes, *Questions de Logopédie* , 21, 2, 31-66.
- Denhière, G. et Legros, D. (1983). Comprendre un texte: construire quoi ? avec quoi? comment? *Revue Française de Pédagogie*, 65, 19-30.
- Denhière, G. & Legros, D. (1987). L'interaction narration*description dans le récit. Etude de la mémorisation de différents types de séquences descriptives, *L'Année Psychologique* 87, 345-362.
- Denhière, G. et Legros, D. (1989). Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? In M. Fayol, & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie* (pp. 137-148). Paris:
- Denhière, G., Legros, D., & Tapiero, I. (1993). Representation in memory and acquisition of knowledge from text and picture: Theoretical, methodological and practical outcomes. *Educational Psychology Review*, 5 (3), 311-324.
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01323050>

Références bibliographiques

- Denhière, G., Caillies, S., Thomas, H. & Legros, D. (1998). L'identification des profils d'apprentis en difficulté à l'aide de la batterie Diagnos-lectureTm- Dans C. El Hayek (Ed.), *Illettrisme : De l'enjeu social à l'enjeu citoyen* (pp. 205-212). Paris : La documentation Française, Collection "en toutes lettres").
- Denhière, G., Baudet, Legros, D., & Verstiggel. (1991). *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la lecture et la compréhension de texte : fondements*. Colloque de L'Union Professionnelle des Logopèdes, Mons (12 - 13 octobre 1990).
- Denhière, G., Lemaire, B., Bellissens, C. & Jhean-Larose, S. (2004). Psychologie cognitive et compréhension de texte : Une démarche théorique et expérimentale In : S. Porhiel & D. Klingler (Eds) (2004). *L'unité texte* (pp. 74-95). Pleyben : Perspectives.
- Denhière, G., Thomas, H., Bourget, M. & Legros, D. (1999). *Quatre savoirs fondamentaux à faire acquérir pour vaincre les illettrismes*. Ministère de l'emploi et de la solidarité, GPLI, Paris
- Denhière, G., Thomas, H., Legros, D., & Caillies, S (1998).L'identification des profils d'apprentis en difficulté à l'aide de la batterie Diagnos-lectureTm..*Dans Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (Ed.) Les troubles du langage* (pp. 65-86). Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité
- Derive Jean. (2007) Place et rôle de l'oralité dans la critique littéraire africaniste. *Communication donnée au colloque "La critique littéraire africaine existe-t-elle?"*, Libreville
- https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00347059/file/Place_et_role_de_l_oralite_dans_la_critique_litteraire_africaniste.pdf
- Derive Jean (1994). Mise en littérature de l'oralité, mise en oralité de la littérature dans les cultures africaines, *Sprachen und Sprachzeugnisse in Afrika*, (T. Geider & R. Kastenholz, éd.), Köln, Rüdiger Köppe Verlag, 1994 (117-133)
- Derive Jean (2003). Quelques réflexions sur les relations entre les cultures francophones et les cultures orales locales, *Les Etudes littéraires francophones : état des lieux* (L. D'Hulst & J. M. Moura, éd.), Lille, PUL, (141-151).

Références bibliographiques

- Derive Jean (2006). L'approche critique des littératures en langues africaines », *La critique Littéraire, Notre Librairie* 160, (28-33)
- Derkaoui, L., & Legros, D. (2015). Sémiotique cognitive et interprétation lors de la mise en scène d'un texte littéraire. *El Khitab*, 121, pp. 3-20.
<http://revue.ummto.dz/index.php/khitab/article/view/1357>
- Derkaoui, L., & Legros, D. (2016). Выготский и актер. Эффект театрализации литературного текста для построения значения, Vygotsky et l'acteur. Effet de la théâtralisation d'un texte littéraire sur la co-construction de la signification. *Colloque scientifique international : pour le 120e anniversaire de la naissance de Lev Vygotsky "L'homme dans le monde de l'incertitude. Méthodologie de la cognition culturelle et historique "* Centre de Russie pour la Science et la Culture à Paris, 13 octobre 2016. <http://rusoch.fr/fr/cult/chelovek-v-mire-neopredelennosti-russkaya-konferenciya-v-parizhe.html>
- Derkaoui, L. & Legros, D. (2017) Vygotsky et l'acteur. Effet de la théâtralisation d'un texte littéraire sur l'activité interprétative et la co-construction de la signification. In Mercoulova Inna, *120e anniversaire de la naissance de Lev Vygotsky*, publié par l'Institut fédéral du développement de l'éducation (FIRO, Moscou)
- Deschênes, A. J. (1994). Les connaissances initiales du lecteur et l'évaluation de la compréhension. In Y. Boyer, J. P. Dionne & P. Raymond (Eds.), *Evaluer le savoir-lire* (pp. 103-140). Montréal: Les Editions LOGIQUES.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1992). L'inférence en lecture et le profil d'apprenants. In M. Lebrun et M.-C. Paret (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants* (p. 91-96). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Deyrich, M.-C. (2011). « L'œuvre littéraire pour articuler les apprentissages en L1 et L2 à l'école primaire ». In Aden, J., Grimshaw, T. & Penz, H. (dir./eds.). *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité - Teaching Language and Culture in an Era of Complexity – Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance – Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World* – Bruxelles : Peter Lang, Collection : GRAMM-R. pp. 205-214.

Références bibliographiques

- Dillon A., Gabbard R.,(1999). Hypermedia as an educational technology: A review of the quantitative research literature on learner comprehension, control and style”, *Review of Educational Research*, vol. 68, n° 3, p. 322-349.
- Doussau Constance et Rigal Sabine (2011). Etude du développement et de la production d’inférences de liaison en compréhension écrite du CE1 au CM1. MEMOIRE présenté pour l’obtention du CERTIFICAT DE CAPACITE D’ORTHOPHONISTE. Université CLAUDE BERNARD LYON1 INSTITUT DES SCIENCES et TECHNIQUES DE READAPTATION N° 1586
- [file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/Mo_2011_1586DOUSSAU-RIGAL_Memoire%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/Mo_2011_1586DOUSSAU-RIGAL_Memoire%20(4).pdf)
- Dondero Maria Giulia (2017). Du texte à la pratique : Pour une sémiotique expérimentale. *Semiotica, Journal of the International Association for Semiotic Studies / Revue de l'Association Internationale de Sémiotique*, Volume 2018,
- <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/211481/1/2017%20%5BSemiotica%5D%20Du%20texte%20%20la%20pratique%20Pour%20une%20smiotique%20exprimentale.pdf>
- Dufays Jean-Louis (2006). « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 02 juin 2017. URL : <http://lidil.revues.org/60>
- Durand, Guizou, Marie, Claire. *L’implicite dans le discours*, Universidad de las palmas de G, C.
- Duvelson, E., Marouby, G. & Legros, D. (2009). Etude du rôle du contexte linguistique sur la compréhension, le retraitement et le rappel d’un texte explicatif en langue seconde (L2) chez les enfants haïtiens de CM2. In D. Legros & A. Mecherbet (Eds.), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d’écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* (pp. 62-75). Tlemcen : Konouz Edition.
- Eco, Umberto (1979). *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* (traduction Par Myriam Bouzaher, Editions Grasset, 1979, 315 pages
- Ecalte J., Magnan A. (2002). *L’apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : A. Colin.

Références bibliographiques

- Écalles, J. et Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris, France : Dunod
- Eco, Umberto. (1985) *Lector in fabula, ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3). 673-694. En ligne <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n3/011409ar.html?vue=resume>
- Falardeau, É., Guay, F., & Valois, P. (2014). L'impact d'un enseignement explicite des stratégies de lecture et de l'autorégulation sur les capacités d'Élèves du secondaire. Dans B. Daunay & J.-L. Dufays (Éds.). *Didactique du français : du côté des élèves* (pp. 139-156). Bruxelles : De Boeck.
- Falardeau, É., Pelletier, C., & Pelletier, D. (2017). Comment des adolescents recourent-ils aux mots du texte pour réaliser des inférences dans une nouvelle littéraire ? Dans Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, É. (sous presse). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Namur : Cedocef, Presses de l'Université de Namur, coll. Diptyque.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Nieslé.
- Fayol, M., Gombert, J.M., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M., & Monteil, J. M. (1994). Stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 91-110.
- Ferrer Daniel , (2010). Mondes possibles, mondes fictionnels, mondes construits et processus de genèse, *Genesis* mis en ligne le 30 mai 2012, <https://journals.openedition.org/genesis/127>
- Fichez, E. (2002). *Logiques de projets, diffusion du savoir, gestion de la ressource*. Rapport d'étude. Campus numérique. Lille : Université de Lille 3.

Références bibliographiques

- Fichez, E. et Bal, A. (dir)(2007). *L'intégration du numérique dans les formations du supérieur. Etudes de communication*. Dossier spécial. Lille.
- Fodor, J. (1975). *The language of thought*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Fontanille, J. (2001). La sémiotique est-elle générative ? », *Linx* [En ligne], 44
<https://journals.openedition.org/linx/1047>
- François, J. (2010). *Grandes voies et chemins de traverse de la sémantique cognitive*, Broché, (ISBN 978-9042923553)
- François, J. & Denhière, G. (1997). *Sémantique linguistique et psychologie cognitive : aspects théoriques et expérimentaux*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Fourmentraux. Jean-Paul (2012). *L'ère post-média : humanités digitales et cultures numériques*. Paris : Hermann
- Gadet Françoise et Guerin Emmanuelle (2015), *Le français en contact en région parisienne : le poids des représentations sur les langues*, Repères DoRiF N.8 - Parcours variationnels du français contemporain, DoRiF Università, Roma septembre 2015,
- Gaille, Nicolas (2015). « Louis Hébert, *L'Analyse des textes littéraires* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, 2015, mis en ligne le 17 juin 2015, consulté le 11 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/18407>
- Garnham A., Oakhill J. — (1993) Modèles mentaux et compréhension du langage, in M. -F. Ehrlich, H. Tardieu et M. Cavazza (Edit.), *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations*, Paris, Masson, 23-46.
- Gaussel Marie (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre .*Dossier de veille de l'IFÉ*, n°101. Lyon : ENS de Lyon.
<https://edupass.hypotheses.org/824>
- Genevay, Éric. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Éd. Loisirs et Pédagogie/ La Chenelière, coll. « Langue et parole », 274 p

Références bibliographiques

- Giasson, J. (2007). La compréhension en lecture. Bruxelles : De Boeck Université , 3e édition.
- Giasson, J., (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck, 4e édition.
- Gaonac'h, D. et Fayol, M., (2003) *Aider les étudiants à comprendre*. Paris : Hachette
- Gide, A. 1981. *Paludes, antipréface*. Paris : Gallimard
- Gineste Marie-Dominique (2003). De la *phrase* à la *proposition* sémantique : Un point de vue de la psychologie cognitive du langage. In : *L'Information Grammaticale*, N. 98, 2003. pp. 48-51
- Glenberg A. M., Meyer M., Lindem K. (1987) Mental models contribute to foregrounding during text-comprehension, *Journal of Memory and Language*, 26, 69-83.
- Gogolin, I. (1997). The 'monolingual habitus' as the Common Feature in Teaching in the Language of the Majority in Different Countries. *Per Linguam* vol. 13 n.2, pp. 38-49.
DOI : [10.5785/13-2-187](https://doi.org/10.5785/13-2-187)
- Goigoux, R (2000). *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes. CNEFEI.
- Goigoux [HYPERLINK](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf) "http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf" Roland
- [HYPERLINK](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf) "http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf" & [HYPERLINK](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf) "http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf" Cèbe
- [HYPERLINK](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf) "http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf" Sylvie [HYPERLINK](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf) "http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf" HYPERLINK "http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf" (HYPERLINK "http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf" 2013).

Références bibliographiques

- HYPERLINK "http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf" Apprendre à comprendre des textes narratifs.
HYPERLINK "http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf" Paris ;HYPERLINK "http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien-stenay/IMG/pdf/Presentation__Lectorino-Lectorinette_Conf_R-Goigoux.pdf" Editions-Retz
- Graesser, A. c., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Greimas, Algirdas (1976), *Maupassant*, Paris, Seuil.
- Grevet, P. (2006). La contradiction structurante dans la numérisation de l'enseignement supérieur, *Distances et Savoirs*, 4(3), 333-364.
- Grice, P. (1975), *Logic and Conversation* » in *Syntax and Semantics 3 : Speech acts, Studies in the way of words* (1989), Harvard, Harvard University Press, 22-40.
- Gruca, I. (2010). La littérature en didactique des langues entre identité et altérité. Dans Perrichon, E. et Caruana-Dingli (dir.), *Les cahiers de l'ASDIFLE : Littérature et FLE, tissages et apprentissages*, 22, 19-26. Paris : l'ASDIFLE.
- Hébert, Louis (2015). *L'analyse des textes littéraires. Une méthodologie complète*, Paris, Classiques Garnier, coll. « Dictionnaires et synthèses », 2015, 346 p., ISBN : 978-2-8124-3327-6.
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H. (2017). *Multilingual Education in the Light of Diversity : Lessons Learned*, NESET II report, Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. doi : 10.2766/71255.
- Hilton Heather E., (2009). *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues*. Sciences de l'Homme et Société. Université Lumière - Lyon II,
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00605188/document>
- Hirsch E.D., (1967), *Validity in interpretation*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Hoareau, Y. Legros, D., Gabsi, A., Makhoulouf, M. & Khebbab, A. (2006). Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue. In A. Piolat (Ed.), *Lire*,

Références bibliographiques

- Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*, (pp. 277-297). Paris : Solal.
- Huchet, Catherine & Simon François (2018) Comprendre et interpréter des textes littéraires, *Ressources* n°19 https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/2-huchet-et-simon_1538664915265-pdf
- Irwin, J.W. & Baker, I. (1989), *Promoting Active Reading Comprehension Strategies*, Englewood Cliff (NJ), Prentice Hall.
- Jenny L. (1976). Le poétique et le narratif. *Poétique*, 28, 440 - 449
- Jenny, L. (1990). *La parole singulière*. Paris : Belin.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Harvard University Press
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism vs constructivism : Do we need a new philosophical paradigm ? *Educational Technology Research & Development*, 39, 3, 5-14.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51,
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31 (3), 259– 272. 337– 347
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, **95**, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, E. et Kintsch, W. (1991). La compréhension de textes et l'apprentissage à partir de textes: la théorie peut-elle aider l'enseignement? *Les entretiens Nathan, La lecture, Actes I* pp.13-28. Paris: Nathan

Références bibliographiques

- Kintsch, W. & Greeno, E. (1978). The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, 1 (1), 1-13.
- Lafontaine, D. (2002). « Les compétences à l'épreuve: l'évaluation en lecture ». Enjeux : *Revue de Formation Continué et de Didactique du Français*, 55, 54-69
- Lakoff George & Johnson Mark (1988), *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Ed. de Minuit (coll. Propositions), 1985, trad. fr. par M. de Fornel et J.-J. Lecercle, 250 p. (ed. orig.: Chicago, The University of Chicago Press, 1980)
- Lacks, B. (1996). Langage et cognition. L'approche connexionniste. Paris: Hermes
- Lajeunesse, M. (2010). Petit, Michèle. L'art de lire ou comment résister à l'adversité. Paris : Belin, 2008. 265 p. ISBN 978-2-7011-4659-1. *Documentation et bibliothèques*, 56, (3), 133-134
<https://www.erudit.org/en/journals/documentation/2010-v56-n3-documentation01754/1029125ar.pdf>
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 139-174). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Laval, V. (2003). Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children. *Journal of Pragmatics*, 35(5), 723-739. DOI : [10.1016/S0378-2166\(02\)00137-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00137-6)
- Laval, V., & Ryckebusch, C. (2010). Etudier la compréhension en situation d'interaction: l'exemple des actes de langage. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds). *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 261-282). Paris: l'Harmattan.
- Laval, V. Sandrine Gil & Jamila Hattouti (2016) « Pragmatique et compréhension du langage: comment évaluer les inférences en jeu? », *Corela* [En ligne], HS-20 |, mis en ligne le 07 décembre 2016, consulté le 17 janvier 2020. URL: <http://journals.openedition.org/corela/4730>; DOI: 10.4000/corela.4730
- Lavocat Françoise (2016), (éd), *Interprétation littéraire et sciences cognitives*, Hermann, collection "hors collection", 2016. EAN13 : 9782705691592.
- Lazareva Irina (2014). Incorporating Inquiry Investigation into Language Arts Curriculum. *American Journal of Educational Research*. 2(12B):78-82

Références bibliographiques

- Lebrun, Monique, Lacelle Nathalie, Boutin, J.F. (2012). «Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale ». In *New Studies in the History of Reading / Nouvelles études en histoire de la lecture*. Mémoires du livre / *Studies in Book Culture*, Volume 3, numéro 2, printemps 2012.
- Lecavalier Jacques (2004). *La didactique de l'écriture: les marqueurs de relation dans les cours de français du collegial*. Département de didactique, Université de Montréal.
- <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6759/these.pdf?sequence=1>
- Lefebvre, P., Bruneau, J. & Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38, (3), 533–553
- <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n3-rse01175/1022711ar.pdf>
- Legros, D. (1991). Le Traitement du texte poétique. In G. Denhière (Ed.), *Le traitement cognitif du texte, Psychologie Française*, 36, 2, 187-196)
- Legros, D. (1997). Habilitation à Diriger des Recherches : Le rôle des représentations dans l'acquisition de connaissances, la compréhension et la production de textes. Université de Paris VIII (Direction : G. Denhière ; membres du jury : F. Cordier, M. Gaudaire, R. Ghiglione, A. Piolat). Université de Paris 8 (Bibliothèque de l'Université de Paris 8).
- Legros, D. (2007). (N)TIC et aides à la compréhension de textes et à la production d'écrits en L2 en contexte plurilingue et pluriculturel. *Tice et didactique des langues étrangères et maternelles. La problématique des aides à l'apprentissage*. Clermont-Ferrand, Maison des sciences de l'homme, 14, 15 septembre 2006, p.17
- Legros, D. (2015). Apprentissage numérique en contexte plurilingue à l'ère de la mondialisation. *Al'Adâb wa Llughât (Lettres et Langues)*, 10, 125-138
- Legros, D. & Cosqueric, S. (1995). *Le rôle des représentations dans la compréhension et la production des textes de procédures*. In J. Anis & F. Cusin-Berche, (Eds.), *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue au technolecte* (pp. 183-194). *L.I.N.X. (N° spécial)*

Références bibliographiques

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/linx_0246-8743_1995_hos_6_1_1348

- Legros, D., & Crinon, J. (Eds.) (1998). *Cognition, apprentissage et enseignement de la lecture, de la compréhension et de la production à l'école maternelle et élémentaire*. CRDP/IUFM Créteil.
- Legros D. et Crinon J. (Eds.) (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin (Collection U). <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-1-page-204.htm>
- Legros, D., Hoareau, Y. Boudechiche, N. Makhoul, M., & Gabsi, A. (2007). (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatif en Langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel, *ALSIC*, Vol. 10, en ligne : <http://alsic.revues.org/570>
- Legros, D., Bounouara, Y., Acuna, T., Benaïcha, F.Z., Hoareau, Y., & Sawadogo, F. (2009). TICE et Cognition de la Littérature plurilingue. Vers un modèle intégrateur *Synergies Algérie*, 6, 21-28.
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/legros.pdf>
- Legros, D., Benaïcha, F., Boudechiche, N., Bounouara, Y. Duvelson, E., & Sawadogo, F.. (2009, soumis). TICE, cognition et (co)construction des connaissances en français L2 : Nouvelles littéracies ou nouveau paradigme pour l'apprentissage en français L2 en contexte plurilingue VI èmes Journée de la Francophonie, *Formes textuelles de la communication. De la production à la réception*. 27 -29 mars 2009, Galați, Roumanie
- Legros, D., Acuna, T. & Maître de Pembroke, E.. (2006). Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte, *Langages*, 163, 115-126 <http://www.cairn.info/revue-langages-2006-3-page-115.htm>
- Legros, D., Derkaoui, L. & Mamoudi, F. (2018). *Recherche sur la compréhension. Choix et pertinence du matériel expérimental : un exemple représentatif et généralisable du traitement cognitif d'un texte littéraire*. Premier colloque international « La Construction de l'Exemple » dans l'Enseignement Programmé », 29 et 30 octobre 2018, ENS Bouzaréa (à paraître)
- Lemercier, C. (2005). Analyse de réseaux et histoire. *Revue d'histoire moderne* [HYPERLINK](#)

Références bibliographiques

- "<https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine.htm>" &HYPERLINK
"<https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine.htm>" contemporaine,
(n° 52-2), pages 88 à 112, <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2005-2-page-88.htm>
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie*, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y. (1992). Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières: résultats d'une recherche exploratoire. In R. Delisle et P. Bégin (dir.), *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* (p. 17-57). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2003). La transdisciplinarité, un phénomène naturel redécouvert, mais aussi chargé de prétentions. *L'autre forum*, 7(3), 40-48.
- Lenoir, Y. (2006). Practices of disciplinarity and interdisciplinarity in Quebec primary schools: Results of twenty years of research. *Journal of Social Science Education*, 5(2), 19-36.
- Lenoir, Y., Larose, F. et Laforest, M. (2001). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez les enseignants québécois du primaire..*Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 67-79.
- Lenoir, Y., Hasni, A. & Larose, F. (2007). L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement : analyse de résultats de deux recherches Interdisciplinarity and teacher education: analyzing results of two researches. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N° 2, pp. 255-276
<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/426/public/426-954-1-PB.pdf>
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Le Ny, J. F. (1975). Problèmes de sémantique psychologique. *Langages*, 40, 3-29.

Références bibliographiques

- Le Ny, J. F. (1979). *La sémantique psychologique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Le Ny (1979). Chapitre IV, L'organisation componentielle et la nature des sèmes. Dans [La Sémantique psychologique](#) pages 122 à 179
- Le Ny, J. F. (1987). Sémantique psychologique. In J. A. Rondal, J. P. Thibaut (Eds.), *Problèmes de psycholinguistiques*, (pp. 13-42). Liège: Mardaga.
- Le Ny, J. F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Le Pichon–Vorstman Emmanuelle (2018), Migrations et médiations des langues et des hommes : quel rôle pour la didactique des langues ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 22 février 2020.
URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2985> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2985>
- Lesne Cécile (2012). Développer la capacité à inférer des étudiants de cycle 2 grâce à l'album. Education. 2012.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760010/document>
- Lebrun, M. (2005). Posture critique et geste anthologique, faire vivre la littérature à l'école. Cortil-Wodon: E.M.E. et InterCommunications S.P.R.L.
- Lundquist Lita, (1980), *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, København : Nyt Nordisk Forlag.
- Lundquist Lita (1983), *L'analyse textuelle : méthode, exercices*, Paris : Cedic.
- Lyman-Hager, M.A., Johns, A., Nocon, H., & Davis, J.N. (2002). Literacy in digital environments: Connecting Communities of Language Learners. In J. Hammadou Sullivan (Ed.), *Research in Second Language Learning: Literacy and the Second Language Learner* (pp. 261-279). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Marghescou Mircéa (1974), *Le concept de littérarité*, Paris, Mouton

Références bibliographiques

- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466.
- McNamara, T. P., Miller, D. L., & Bransford, J. D. (1991). Mental models and reading comprehension. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 490–511). London: Longman
- McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R., & Louwerse, M. (2004). World knowledge driving comprehension difficulties. In Y. B. Kafal, N. Enyedy, & A. S. Nixon (Eds.), *Proceedings of the 6th International Conference of the Learning Sciences* (pp. 226–233). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Macé Marielle (2011) *Façons de lire, manières d'être*, Paris, Editions Gallimard, NRF Essais
- Maître de Pembroke, E. & Legros, D. (2004). Lecture et construction des représentations : étude du rôle des contextes culturels ». *Cahiers du Français Contemporain* (Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances), 9, 2004, p. 77-99.
- Malherbe, M. (1983). *Les langages de l'humanité*. Paris : Seghers.
- Marin, B., & Legros, D. (2008). Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte. Bruxelles : DeBoeck
- Marin, B., Crinon, J., Legros, D. & Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire scientifique. Quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue française de Pédagogie*, 160, 119-131
- Martins, D., & Le Bouédec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes: une analyse de la littérature. *L'Année Psychologique*, 98, 511- 543.
- Marrone Gianfranco (2014) L'âge d'or de la sémiotique littéraire, et quelques conséquences théoriques, *Signata* [En ligne], 5 | 2014, mis en ligne le 30 octobre 2016, consulté le 19 mars 2019. <https://journals.openedition.org/signata/459>
- Masmoudi, F & Legros, D. (2018). Aide au traitement de l'implicite dans la compréhension et l'interprétation du texte littéraire chez les étudiants de master, Colloque *Les approches*

Références bibliographiques

textuelles dans l'enseignement du FLE en contexte scolaire algérien, Ecole Normale Supérieure de Ouargla (Algérie) ,25 et 26 novembre 2018, à paraître dans la revue *Paradigme*

May, S. (ed.). (2013). *The Multilingual Turn : Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*, London and New York : Routledge, pp. 240.

Mercier, J. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13, (2), 177–196. <https://doi.org/10.7202/1017289ar>

Meutsch, D. (1988). Active readers in literary comprehension: an interdisciplinary framework. *Mosaïc*, 21, 139-147.

Meutsch, D. (1989). How to do thoughts with words II: Degrees of explicitness in think-aloud during the comprehension of literary and expository textes with different types of readers. *Poetics*, 18, 45-71.

Meutsch, D., & Schmidt, S. J. (1985). On the role of conventions in understanding literary texts. *Poetics*, 14, 551-574

Milot, L. & Fernand Roy (dir), (1991). *La littérarité*, Québec, Les Presses de l'Université Laval

Missire, R. (2010). Driss Ablali, La sémiotique du texte : du discontinu au continu », *Cahiers de praxématique* [En ligne le 01 janvier 2010
<http://journals.openedition.org/praxématique/2185>

Moeschler Jacques (2003). L'expression de la causalité en français. *Cahiers de Linguistique Française*, 25, 11-42

Moeschler, J. & Reboul, A., 1994, *Dictionnaire encyclopédique de la pragmatique*, Paris, Seuil.

Moeschler, J. & Reboul, A., 1998, *La pragmatique aujourd'hui*, Paris, Seuil (Points).

Moro Christiane & Muller Narhalie Mirza (dir.) (2014). *Sémiotique, culûrre et développemenr psychologique*. Presses Universitaires du Septentrion

Morrow D. G., Greenspan S. L., Bower G. H. — (1987) Accessibility and situa tion models in narrative comprehension, *Journal of Memory and Language*, 26, 165-187.

Références bibliographiques

- Mueller-Frank, M. (2013). A general framework for rational learning in social networks. *Theoretical Economics*, 8(1), 1–40.
- Murdock, B. B. (1962). The serial position effect of free recall. *Journal of Experimental Psychology*, 64(5), 482–488
- Myers, J. L., O'Brien, E. J. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes*, 26, 131-157
- Nal, E. (2017). Distinguer compréhension et interprétation du texte : le sujet-lecteur, entre découverte de soi et apprentissage d'une posture, *Questions Vives* [En ligne], N° 28 | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2018, consulté le 05 mai 2020. <https://journals.openedition.org/questionsvives/2521>
- Nyckees Vincent (2003). La perspective médiationniste en linguistique, in *Variation, construction et instrumentation du sens*, M. Siksou éd., Paris, Hermès : 47-72.
- Nyckees Vincent (2007). La cognition humaine saisie par le langage : de la sémantique cognitive au médiationnisme », *Corela* [En ligne], HS-6 | 2007, mis en ligne le 01 novembre 2007, consulté le 07 février 2018. URL : <https://journals.openedition.org/corela/1538>
- Nzessé Ladislas (2010). Oralité¹ et appropriation² du français dans la littérature africaine : le cas de Allah n'est pas obligé d'Ahmadou Kourouma et de La joie de vivre de Patrice Nganang. *Synergies Algérie* n° 10 - 2010 pp. 245-258
<https://gerflint.fr/Base/Algerie10/ladislas.pdf>
- Oakhill, J. and Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. In K. Cain and J. Oakhill (eds), *Children's comprehension problems in oral and written language : a cognitive perspective*. New York, New York : Guilford Press
- OCDE & Statistique Canada 1995. *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (n° 89-545-XPF). Paris/Ottawa: OCDE et Ministre de l'Industrie du Canada.
- Ouellet P. (1994). La sémiotique cognitive : les sciences de l'esprit entre la nature et la culture »,

Références bibliographiques

Sémiotiques, 6-7

- Panier, L. (2008), [Ricœur et la sémiotique. Une rencontre « improbable ?](#) *Semiotica* (168), 305-324
- Papadoudi, H. (2000). *Technologies et éducation. Contribution à l'analyse des politiques publiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paré-Kaboré Afsata (2016) Analyse croisée des fondements scientifiques et réalités, in [Paré-Kaboré](#) Afsata, [Sawadogo, François](#), & [Denis Legros](#) (Eds.), (2016). *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*. Paris ; LHarmattan
- [Paré-Kaboré](#) Afsata, [Sawadogo, François](#), & [Denis Legros](#) (Eds.), (2016). *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*. Paris ; LHarmattan
- <http://www.youscribe.com/catalogue/livres/education/apprentissage-en-contexte-culturel-plurilingue-et-numerique-2735768>
- Paret, Marie-Christine. (2003a). La « grammaire » textuelle : une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes, 2e partie, *Québec français*, 129, p. 77-79.
- Parlebas, P. (1992). *Didactique et Pédagogie*. Association française pour la lecture. Les actes de lecture n°39
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In Margaret J. Snowling & C. Hulme (Éd.), *The Science of Reading: A Handbook* (p. 227-247). Blackwell Publishing Ltd. H.
- Perron, P., et Danesi, M. (1993). A. J. Greimas and Narrative Cognition. Toronto : Toronto
- Perron, Paul & Danesi Marcel (1996). Sémiotique et Sciences cognitives, *Applied Semiotics/Sémiotique appliquée* 1:1, 29-38
- [file:///C:/Users/Utilisateur/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Semiotique_et_Sciences_cognitives%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilisateur/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Semiotique_et_Sciences_cognitives%20(1).pdf)
- Peskin, J (2010). The development of poetic literacy through the school years. *Discourse Processes*, 47, 77-103.

Références bibliographiques

- Peskin, J. & Wells-Jopling, R. (2012). Fostering symbolic interpretation during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 13-23
- Petitot, J. (1977). Topologie du carré sémiotique. *Études littéraires*, 10 (3), 347–426.
<https://doi.org/10.7202/500445ar>
- Picard Michel (1986). *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*, Paris : Les éditions de minuit,
- Pillet Fabien (2011). Que reste-t-il de l'Ecole de Constance? *Etudes Germaniques*, 263, pp. 763-781. <https://www.cairn.info/revue-etudes-germaniques-2011-3-page-763.htm>
- Piolat, A., & Roussey, J.Y. (1992). Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive, *Langages*, 106, 106-125.
- Poncet Nathalie (2017). *Apprendre à comprendre en lecture : interprétation et compréhension par une démarche d'enseignement explicite*. Education. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01652589/document>
- Prudhomme Sylvain (2008), Littérature et sciences cognitives, *Labyrinthe*, 20, 93-97 [En ligne], 20 | 2005 (1), mis en ligne le 08 juillet 2008, consulté le 07 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/labyrinthe/761> ; DOI : 10.4000/labyrinthe.761
- Quaireau Christophe, Lavandier Karine, De La Haye Fanny, Yvonnick Noël, Le Bohec Olivier, et al.. (2016). TACIT-Ortho : un logiciel en ligne pour aider à comprendre l'implicite des textes. Entretiens de Bichat 2016 - Orthophonie, Sep 2016, Paris, France. 2016
https://perso.univ-rennes2.fr/system/files/users/noel_y/TACIT-Entretiens-Bichat_2016.pdf
- Rastier, F. (1983). Isotopies et impressions référentielles ou le soleil et la bergère. *Fabula*, 1, 2, 107-120.
- Rastier, F. (1984). Ah ! Tonnerre ! Quel trou dans la blanquette ! Essai de sémantique interprétative. *Langue Française*, 61, 27-54.
- Rastier, F. (1985). La cohésion des énoncés étranges. *Sémantikos*, 7, 2, 23-61.

Références bibliographiques

- Rastier, F. (1996). Pour une science des textes, *Hermes*, n°16, p.15-37.http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Concepts.html
- Rastier, F. (1996) *Sens et textualité*, Paris, Hachette.
- Rémond M. (1993a), *L'exploration des stratégies de lecture. In Lecture-Ecriture : des approches de recherche*, Paris, INRP, pp.115-146. –
- Rémond, M. (1993b). Pourquoi certains enfants ne comprennent pas ce qu'ils lisent ? in G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas- Chauveau. *L'enfant apprenant-lecteur : L'entrée dans le système écrit*. (pp. 133 - 150). Paris : INRP-L'Harmattan
- Rémy-Thomas Florence (2008), « Les enseignants face à la diversité linguistique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* <https://journals.openedition.org/rdlc/2927>
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires», *Pratiques*, 67,
- Reuter Y. (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école*, Paris, INRP.
- Riffaterre, M. (1978). *Semiotics of Poetry*. Indiana: University Press.
- Riffaterre, M. (1979), *La production du texte*, Paris, Seuil.
- Riffaterre, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris: Le Seuil.
- Rui, B. (2005). Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 13 | 2000, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 05 février 2017. URL : [Exploration de la notion](http://aile.revues.org/387)
HYPERLINK "http://aile.revues.org/387" deHYPERLINK "http://aile.revues.org/387"
['stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle](http://aile.revues.org/387)
- Sabah, G. (1988). *L'intelligence artificielle et le langage*. Paris, Hermès.
- Samoyault Tiphaine (2015). *Roland Barthes. Une biographie intellectuelle*, Paris, Seuil, 720 p..
- Siguam, M., & Mackey, W. (1986). *Education et plurilinguisme*. Paris, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Singer M. (1994) Discourse inference processes, in M. A. Gernsbacher (Edit.), *Handbook of*

Références bibliographiques

- psycholinguistics*, San Diego, Academic Press, 479-515.
- Smolensky, P. (1988). On the proper treatment of connectionism. *Brain and Behavioral Sciences*, 11, 1-74.
- Snow Catherine (2002). *Reading for Understanding*. Washington: RAND corporation.
- Snow, C.E. (2003). Assessment of reading comprehension. Researchers and practitioners helping themselves and each other. In A.P. Sweet, & C. Snow (Eds.) *Rethinking reading comprehension* (pp. 192-206). New York : The Guilford Press
- Souchon, M. (1995). Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère, *Semen*, 10, mis en ligne le 22 mai 2007, <https://journals.openedition.org/semen/2981>
- Souchon, Tait Alan & Mills Roger (2003). *Rethinking Learner Support in Distance Education: Change and Continuity in an International Context*, New York, Taylor & Francis, 2003.
- Sprenger-Charolles, L. (2016). L'apprentissage de la lecture (du comportement aux corrélats neuronaux) : un bilan de 30 ans de recherche », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique; suivi de Écrits de Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & A. Morcillo, (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In C. Desmoulins, P. Marquet, & D. Bouhineau (dir.). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (p. 391-402). Paris : ATIEF/INRP.
- Turcotte, C., Giguère, M.H. & Godbout, M.J. Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer *Language and Literacy* Volume 17, Issue 1, pp. 106-125
- <file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/21803-Article%20Text-59421-1-10-20150123.pdf>

Références bibliographiques

- Turmel-John, P. (1996). Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère. *Québec français*, (100), 51–54
- Turner, Mark. 1991. *Reading Minds. The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Ueltschi, Karin (2009). La mythocritique (Panorama). Pris-Ma : Recherches sur la Littérature d'Imagination au Moyen Age , ERLIMA : l'Équipe de Recherches sur la Littérature d'Imagination au Moyen Âge, 2009, Tome XXV/ 1 et 2 (n° 49-50, Janvier-Décembre 2009), p. 189-207. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01920996/document>
- Vandendorpe, C. (1992). Comprendre et interpréter, in C. Préfontaine et M. Lebrun. *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (eds.). Éditions Logiques, Montréal, p. 159-181.
- Van Dijk, T.A. (1981). Le texte : structures et fonctions. Introduction élémentaire à la science du texte, in A. Kibédi Varga *Théorie de la littérature*, éd., Picard, Paris, 63-93.
- van Dijk, T.A. & Kintsch, (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York Academic Press.
- Van Peer, W., (1990), The measurement of metre. Its cognitive and affective functions. *Poetics*, 19, 259-275..
- Varela, F. J. (1976). Not one, not two. *The CoEvolution Quarterly*, 12, pp. 62-67. 19, 31
- Varela, F. J. (1989a). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil. 3, 4, 5, 32
- Varela, F. J. (1989b). *Connaître les Sciences Cognitives: Tendances et perspectives*. Paris : Seuil. 2, 6, 7
- Varela, F. (1989c). *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Seuil
- Varela, F. J. (1996a). The early days of autopoiesis : Heinz and Chile. *Systems Research*, 13(3),

Références bibliographiques

pp. 407-416. 3

- Varela, F. J. (1996b). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte. 14, 26
- Varela, F. J. (2004). La réduction phénoménologique à l'écoute de l'expérience: Réponse à François David Sebbah. *Intellectica*, 2(39), pp. 189-197. Disponible sur <http://www.intellectica.org/archives/n39/9.Varela.pdf> 13, 16, 32
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit* Paris, Seuil
- Verdelhan-Bourgade Michèle (2007) « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches », *Tréma*, 28 | 2007, 5 - 16.
- Vipond, D., & Hunt, R.A. (1984). Point-driven understanding: pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13, 261-277.
- Yong-Ho Choi (2001). Sémiotique et sémantique. *Linx* [En ligne], 44 | 2001, mis en ligne le 05 juillet 2012
- Yuill, N., & Oakhill, J. V. (1991). Children's problems in text comprehension : An experimental investigation. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
<file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/linx-1035.pdf>.
- Zagar, D., Jourdain, C. & Lété, B. (1995). Le diagnostic cognitif des capacités de lecture : le logiciel ECCIA (Évaluation diagnostic des Capacités Cognitives du Lecteur Adulte). *Revue Française de Pédagogie*, n° 113, pp. 19-29
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF113_2.pdf
- Sandrine Zufferey et Jacques Moeschler, *Initiation à l'étude du sens. Sémantique et pragmatique*, Paris, Sciences Humaines, 4 janvier 2013.

Table des matières

Table des matières

Résumé en français.....	p. 5
Résumé en arabe.....	p. 7
Résumé en anglais.....	p. 8
Introduction générale.....	p.13
Première Partie : Cadre théorique.....	p.31
Chapitre. 1. Cognition et compréhension de texte en L2 en contexte plurilingue.....	p.32
Introduction.....	p.33
1. L'activité cognitive de lecture/compréhension de texte.....	p.35
2. L'activité cognitive de compréhension de texte en L2.....	p.55
3. Effet du contexte plurilingue et pluriculturel sur la compréhension de texte en L2.....	p.59
Conclusion partielle.....	P67
Chapitre 2. Cognition et compréhension du texte littéraire en L2.....	p.69
Introduction.....	p.70
1. Activité cognitive de compréhension du texte littéraire	p.72
2. Les activités cognitives de compréhension du texte littéraire en L2.....	p.83
3. Effet du contexte plurilingue sur la compréhension du texte littéraire en L2.....	p.85
Conclusion partielle.....	p.95
Chapitre 3. Compréhension et interprétation d'un texte littéraire.....	p.97
Introduction.....	p.99
1. Compréhension et interprétation du texte : le modèle de Falardeau.....	p.104
2. De la construction du sens à l'élaboration de la signification.....	p.111
3. De la compréhension à l'interprétation du texte littéraire.....	p.113
Conclusion partielle.....	p.122
Chapitre 4. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte littéraire.....	p.123
Introduction.....	p.125
1. Sémiotique et linguistique textuelle.....	p.128
2. Les apports de la sémiotique à la compréhension du texte.....	p.133
3. Sémiotique et traitement du texte littéraire.....	p.135
Conclusion partielle.....	p.143
Chapitre 5. Le traitement de l'implicite : l'inférence et son rôle dans le traitement de texte.....	p.144
Introduction.....	p.145
1. La notion d'implicite et d'inférence.....	p.146
2. Rôle de l'inférence dans la compréhension du texte.....	p.151
3. Les différents types d'inférence.....	p.155
4. Rôle de l'implicite et de l'inférence dans la compréhension du texte littéraire.....	p.159
Conclusion partielle.....	p.167
Deuxième Partie : Expérimentations.....	p.168

Table des matières

Introduction.....	p.169
Chapitre 6 : Première expérimentation : Effet des connaissances antérieures sur le traitement de l'implicite dans la compréhension d'un texte littéraire.....	p.172
.....	
1. Cadre théorique.....	p.173
2. Méthode.....	p.174
3. Résultats et analyse des résultats.....	p.183
4. Interprétation.....	p.188
Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants.....	p.191
5. Analyse des informations rappelées en fonction des compétences en lecture/compréhension des étudiants participant à l'expérimentation.....	p.192
6. Réponses et analyse des réponses aux questionnaires.....	p.199
7. Discussion générale.....	p.203
Chapitre 7 : Deuxième expérimentation : Effet d'un questionnaire d'aide à l'activité inférentielle sur le traitement de l'implicite dans la compréhension d'un texte littéraire	p.205
1. Cadre théorique.....	p.208
2. Méthode.....	p.210
3. Principaux résultats.....	p.212
4. Interprétation.....	p.221
Discussion générale.....	p.223
Bilan et perspectives.....	p.228
Conclusion générale.....	p.234
Références bibliographiques.....	p.242
Table des matières.....	p.273
Liste des tableaux et des figures.....	p.276
Annexes.....	p.279

Liste des tableaux et des figures

Liste des tableaux et des figures

Liste des tableaux

les tableaux	page
Tableau 1 : Total du nombre de propositions rappelées pas les étudiants deux groupes G1 et G2 en fonction de leur niveau d'importance (<i>Très important</i> , colonne 1. <i>Moyennement important</i> colonne 2, <i>Peu important</i> colonne 3)	184
Tableau 2. Types d'informations rappelées par les étudiants des deux groupes	187
Tableau 3. Niveaux d'importance des informations rappelées par les sujets d'un bon niveau du groupe G1 (G1.1) et du groupe G2 (G2.1)	193
Tableau 4. Niveaux d'importance des informations rappelées par les sujets d'un niveau faible du groupe G1 (G1.2) et du groupe G2 (G2.2)	197
Tableau 5. Ensemble des résultats obtenus aux différentes questions par les sujets des deux groupes	200
Tableau 6 : Informations produites lors du 1 ^{er} rappel par les deux groupes en fonction de leur niveau d'importance	214
Tableau 7 : Informations produites lors du 1 ^{er} rappel par les deux groupes en fonction de leur niveau d'importance	216
Tableau 8. Moyennes et écarts types des informations rappelées au cours des deux rappels par les deux groupes.	217
Tableau 9 : Moyennes et Ecart Types des informations produites au cours des deux tâches de rappel par les étudiants des deux groupes d'un bon niveau en FLE	219
Tableau 10 : Moyennes et Ecart Types des informations produites au cours des deux rappels par les étudiants des deux groupes d'un niveau moyen ou faible en FLE.	220

Liste des figures

les figures	page
Figure 1. Moyenne des différents types de propositions rappelées par les étudiants des deux groupes.	188
Figure 2. Total des informations rappelées par les deux groupes G1 et G2 d'un bon niveau en lecture.	194
Figure 3 : Niveaux d'importance des informations rappelées par l'ensemble des étudiants des deux groupes d'un bon niveau en lecture.	195
Figure 4. Niveaux d'importance des informations rappelées par les étudiants d'un bon niveau en lecture/compréhension en fonction des groupes (G1 vs G2).	196
Figure 5: Niveaux d'importance des informations rappelées en fonction des groupes	198
Figure 6: Moyennes des réponses aux 3 types de questions par les participants des deux groupes.	201
Figure 7: Moyennes des réponses aux trois types de questions (Q1-Q6) et à la question interprétative par les participants des deux groupes.	202
Figure 8 : Moyenne des informations rappelées au cours des rappels par les deux groupes.	218
Figure 9 : Nombre moyen de propositions produites par les étudiants des deux groupes au cours des deux rappels R1 et R2	219
Figure 10. Moyennes des informations produites au cours des deux rappels par les étudiants des deux groupes d'un niveau moyen ou faible en FLE	221

Annexes

Annexe 1 : Analyse prédicative du texte 73

Le texte T3 est composé de 163 informations, c'est-à-dire 163 unités sémantiques, soit 52 individus (Px) et 111 Propositions sémantiques(P)

Ces informations ont été hiérarchisées à l'aide de la méthode des juges en 3 niveaux d'importance.

-Informations très importantes **en gras**

-Informations moyennement importantes *en italiques*

-Informations peu importantes en caractères Arial 12

Rappelons que la méthode des juges utilisée dans les recherches en psychologie résulte de l'observation d'un corpus qui se veut impartial. Nous avons eu recours à 3 juges. Un accord-inter juge est comme son nom l'indique un accord entre les juges d'une recherche. Le mot « juge » renvoie ici à ceux et celles qui ont été désignés pour hiérarchiser les unités de sens du texte T3

P1. *Un peu plus tard*

P2. *cependant,*

Px1. on

P3. fut obligé de

P4. chercher

P5. ailleurs

P6. *et*

P7. *de prendre du large*

P8. *encore*

Px2. Un arrêté

P9. *préfectoral*

P10. expropria

Px3. les occupants

Px4. des concessions

P11. à perpétuité

P12. et

Px5 = Px1. l'on

P13. achemina 7 7 0

P14. vers 13 6 0

Px5. le four crématoire

P15. tous

Px6. les restes

P16. exhumés.

P17. Il fallut

P18. *bientôt*

P19. conduire

Px6. les morts

P20. *De*

Px7 *la peste*

P21. *eux-mêmes*

Px8. à la crémation.

P22. *Mais*

Px9 = Px1. *on*

P23. *dut*

P24. *utiliser* P27.

P25. alors P28

P26. *l'ancien*

Px10. *four*

P26. *d'*

Px11 *incinération*

P27. *qui*

P28. se trouvait

P29. à l'est

P30. de

Px12. la ville,

P31. à l'extérieur des

Px13. portes.

Px14 = Px1. On

P36. reporta

P37. plus loin 8 12 10

Px14. le piquet de garde

P38.et

Px15.un employé

P39.*de*

Px16 *la mairie*

P40.facilita

P41.*beaucoup*

Px17. la tâche

P42.*des*

Px18 *autorités*

P43.en conseillant de

P44. utiliser

Px19.les tramways

P45.*qui,*

P46.*autrefois,*

P47.*desservaient*

Px20. *la corniche*

P48.*maritime,*

P49.*et*

P50.*qui*

P51.*se trouvaient*

P52.*sans emploi.*

P53.*À cet effet,*

Px21 = Px1.on

P54.aménage

P55. à l'intérieur

Px22.des baladeuses

P56.et

Px23.des motrices

P57.en enlevant

P58.les sièges, 11 10 10

P59.et

Px24= Px1.*on*

P60.*détourna* 10 7 11

Px25.*la voie*

P61.à *hauteur du*

Px25.*four,*

P62.*qui*

P63.*devint*

P64.*ainsi*

Px26.*une tête de ligne.*

P65.Et pendant

P66.toute

Px27.la fin

P67.de

Px28 l'été,

P68.comme

P69.au milieu des

Px29.pluies

P70.de

Px30. l'automne,

Px31 = Px1. on

P71.put

P72.voir

P73.le long de

Px32.la corniche,

P74.au cœur de

P75.chaque

P76.nuit,

P77.passer

P78.*d'étranges*

Px33.convois 7 9 14

P79.de

Px34 tramways

P80.sans

Px34 voyageurs,

P81.brimbalant

P82.au-dessus de

Px35.la mer. 7 5 17

Px36.*Les habitants*

P83.*avaient fini*

P84.*par savoir*

P85. *ce qu'il*

P86 *en était.*

P87.*Et*

P88 *malgré*

Px37. *les patrouilles*

P89.qui

P90.interdisaient

Px38.l'accès

P91.de

Px39 la corniche,

Px40.des groupes

P92.parvenaient à

P93.se glisser

P94.bien souvent

P95.dans

Px41 les rochers

P96.qui

P97.surplombent

Px42 les vagues,

P98.et

P99.à lancer 11 8 12

Px43.des fleurs

100 *dans*

Px44 *les baladeuses,*

P101.*au passage*

Px45. *des tramways.*

Px46 = Px1.On

P102.entendait

P103.*alors*

Px47.les véhicules

P104.*cahoter*

P105.*dans*

Px48 *la nuit* 10 13

P106.*d'*

Px49 *été,*

P107.avec

P108.leur

Px50 .chargement

P109.de

Px51 fleurs

P110 et

P111 de

Px52 morts. 12 10 0

Annexes 2. Exemples de protocoles de rappel produits par les étudiants au cours de nos deux expérimentations

Première expérimentation

Rappelons que dans la 1^{ère} expérimentation, deux tâches de rappel ont été proposées à nos deux groupes d'étudiants.

Le premier rappel visait à évaluer la compréhension d'un texte T3 proposé à la lecture des deux groupes. L'hypothèse était qu'il n'y avait pas de différence dans le traitement du texte par les deux groupes. Nous présentons trois rappels pour le groupe G1 et trois rappels pour le groupe G2. (Exp.1 Rap.1)

Le second rappel visait à évaluer la compréhension du texte T3 (i) par le groupe G1 qui a relu juste avant un texte T1 en cohérence avec T3 et qui fournit une aide à la compréhension de T3 et (ii) par le groupe G2 qui a relu juste avant un texte T2 sans lien de cohérence. Nous présentons deux rappels pour le groupe G1 et trois rappels pour le groupe G2 (Exp.1 Rap.2)

Seconde expérimentation

Dans cette seconde expérimentation, un questionnaire d'activation des connaissances précédant la tâche de rappel a été proposée aux deux groupes. Le questionnaire proposé au groupe G1 était composé de questions d'inférence portant sur le monde évoqué par le texte et le questionnaire proposé au groupe G2 était composé de questions d'inférence portant sur le contenu du texte.

Le premier rappel visait à évaluer l'effet de l'activation des connaissances du monde sur la compréhension du groupe G1. Nous formulons l'hypothèse d'un rappel plus riche en raison des inférences activées sur le monde évoqué par le texte. Nous présentons deux rappels pour le groupe G1 et trois rappels pour le groupe G2 (Exp.2 Rap.1)

Le second rappel visait à évaluer l'effet de l'activation des connaissances sur le contenu du texte sur la compréhension du groupe G1. Nous formulons l'hypothèse d'un rappel plus précis en raison des inférences activées sur le contenu du texte. Nous présentons deux rappels pour le groupe G2 et trois rappels pour le groupe

Expérience.1 Rappel

Participant

Prénom : Djeuhanna
 Niveau : 1er A. Haute litt Langue parlée : l'arabe
 Tache de rappel : 1
 Séance 1
 TEXTE N° : 1 G : 1

Il y a eu à la fin du mois d'avril, les citoyens
 doivent rester dans leurs maisons, pour l'administration
 et l'état font leur propre travail, pour lutter contre la
 peste et les protéger de cette "peste". Pendant toutes les
 nuits, y a eu des ambulances qui circulaient, pour surveiller
 et contrôler ceux qui se promènent dans les rues.

Expérience.1 Rappel

Participant 2

Prénom : Nasime
 Niveau : Master 01 Langue parlée : arabe / français
 Tache de rappel : ✓
 Séance 1

TEXTE N° : 1 G : 01
 - Il faisait chaud, les derniers jours du mois d'août.
 - On cherchait à enterrer les cadavres
 - Il y avait des ambulances qui portaient les cadavres.
 - On suggérait de les enterrer la nuit,
 - la peste était la cause de la mort.

Expérience.1 Rappel 2

Participant 3

Prénom : Sarah

Niveau : M. 1 Langue parlée : Français et Arabe

Tache de rappel 2

Séance 1

TEXTE N° 2

G : 1

Le père panélauc s'arrêta, les cheveux
sur le front le corps agité d'un tremblement.
vous savez maintenant ce qu'est le péché
Aujourd'hui la vérité est un ordre

Expérience 2 Rappel 1

Participant 1

Prénom : Djambou
 Niveau : 1ère A.M. Littérature Langue parlée : Langue et Français
 Tache de rappel : 2
 Séance : 1
 TEXTE N° : 2 G : 2

* Il y avait une période où Premelous vient d'arriver
 que c'est le moment de réflexion et de prendre décisions
 Tout le monde se demandait de à quoi il veut en venir et
 qu'est ce qui veut nous faire transmettre, mais il répond
 que c'est à lui tout de penser et de suivre certains conseils
 pour lutter contre la peste.

Expérience 2 Rappel 1

Participant 2

Prénom : Randa

Niveau : Master 1 Littérature Langue parlée : Arabe dialectal

Tache de production et rappel 1

Séance 2

TEXTE N°2 :

G : 2

Il fallait donc mener les morts de la peste vers les fours d'incinération qui se situent à l'est de la ville.

Il fallait utiliser les tramways qui se trouvent sans emploi et sans voyageurs.

Ces tramways vont transporter les morts de la peste la nuit en passant par la corniche, les gens vont jeter des fleurs sur leurs morts.

1/ Prendre en grande considération.

2/ Pour dire au revoir comme le dernier adieu de ces voyageurs sans retour.

3/ Chercher à incinérer les morts de la peste.

4/ Pour restreindre la diffusion de l'épidémie en incinérant, au plus loin de la ville et des habitants, les morts et ne pas infecter de plus les gens.

5/ Ils ont fini par savoir que les tramways portent les morts de la peste.

L'impression qui se dégage du texte est que la peste a obligé les gens à incinérer les morts qui voyagent sans retour par les tramways.

Expérience 2 Rappel 1

Participant 3

Prénom : Narimel
 Niveau : Master 1 Langue parlée : arabe / Français
 Tache de production et rappel 1
 Séance 2
 TEXTE N°2 : G : 2

I /

de texte parle sur le fait de brûler les morts
 de la peste ~~est~~ donc, on va les brûler
 dans le four et on va les conduire à
 le tramway, un employé de la mairie
 va faciliter la tâche.

On prépare des fleurs qu'on jette pour les
 morts pendant le fait de les brûler
 En été.

II /

Production
 Questions sur le contenu du texte.

1/ Il faut avoir un contenant plus large pour mettre les
 morts dedans.

2/ Pour leur dire à Dieu / bye

3/ De chercher un contenant pour conduire les morts au four

4/ Parce que les cadavres contiennent la peste

5/ Ils avaient fait par savoir que on va brûler les morts

* Camus veut montrer que l'homme vit et fait toute sorte de péchés
 dans sa vie sans réfléchir aux conséquences alors que un jour
 dieu va nous punir et on sera tous brûler à l'enfer.

Expérience 2 Rappel 2

Participant 1

Prénom : Khaoula

Niveau : 1^{ère} Année Master Langue parlée : Arabe dialectale

Tache de production et rappel 2

Séance 2

TEXTE N°2 :

G 2

* Rappel 2 =>

Un peu plus tard, cependant, on fut obligé de chercher de prendre plus large. Il fallut bientôt conduire les morts de la peste eux-mêmes à la crémation. On entendit que les véhicules cahotaient encore dans la nuit d'été, avec leur chargement de morts et de fleurs.

* Production =>

- 1) "On fut obligé de prendre encore du large" veut dire qu'il faut prendre un espace, un repos.
- 2) Parce que les fleurs sont des symboles du paix.
- 3) On fut obligé de chercher de prendre plus large.
- 4)
- 5) Un arrêté préfectoral exproprie-il les occupants vers le four crématoire.
- 6)

Expérience 2 Rappel 2

Participant 2

Prénom : Djauhana

Niveau : Master 1 Littérature Langue parlée : Arabe et un peu de français

Tache de production : et rappel 2

Séance 2

TEXTE N°2 :

G : 2

• Ils ont apporté les morts de la peste à la crématoire et ils ont utilisé les anciens fours qui se trouvaient à l'est de la ville. Et il y avait un employé de la mairie qui a pu faciliter la tâche tout en utilisant les tramways. Les baladeurs voyaient les contours des tramways qui paraient à côté de la crématoire sans voyageurs. Puisqu'ils ont enlevé les sièges, et qu'ils ont compris de quoi s'agit-il.

Les réponses :

1)

R1 : c'est à dire qu'ils font encore de luttent encore contre la peste avec différents moyens.

R2 : Parce que les baladeurs contiennent des morts !

2) R3 : ils ont cherché d'autres moyens pour transporter les morts de la peste.

R4 :

3) R5 : ils ont compris qu'il s'agit des contours de tramways qui contiennent les morts de la peste.

R6 4) : Il a voulu montrer à quel point était difficile l'épandage de la peste.

Expérience 2 Rappel 2

Participant 3

Prénom

Nadyette

N° 08

Niveau :

Langue parlée :

Tache de production et rappel 2

Moyenne générale

Séance 2

10/20

TEXTE N°1 :

G:1

q-1: dans la train-moukijo.

q-2: Les patrouilles interdisaient - les crimination de la peste et la mort.

q-10: des groupes lancent ils des fleurs dans les baladeuses parce que - les morts de la peste.

Question d'interprétation:

L'impression qui se dégage du texte c'est le train-moukijo est interdit et danger. Il avait des conséquence très dangereux comme des victimes et la mort.

* rappels:

la mort de la peste - charnement des fleurs
et de mort - préfectoral - recherche de surplément
baladeuses - il est

N° 09

Prénom : Bouthaina

Niveau : 1^{re} Année Anglaise langue parlée : Malaise Française Anglaise
= signal

Tache de production et rappel 2

mojenne générale
8.55 12.25

Séance 2

TEXTE N° 2:

G: 2

q₆ : « on fut obligé de Prendre encore du large ».

c'est adire a condition et obligatoire faire attention pas developpée

q₇ : où fallut-il conduire les morts de la peste ?
à l'est de la ville.

q₈ : Les Patrouilles interdisaient quoi ?

q₉ : Pourquoi enlève-t-on les Sieges de baladeuse ?
Pour faciliter les déplacements à travers les tramways

q₁₀ : Pourquoi des groupes lancent-ils des fleurs dans les baladeuses ? Pour prendre encore du large.

Question d'interprétation :

- L'impression qui se dégage du texte :
c'est un exprontation et Proposition

amers à travers cette description : Il est
veut donner des Proposition pour les
autenae et trouées les Solutions -

Rappelle = Il faut obligé de Prendre encore
du large les baladeuses de l'ancien

Les baladeuses les tramways - l'ancien
facile beaucoup des choses
Sieges de baladeuse

N° 05

Prénom : Hatem

Niveau : 1^{er} Langue parlée :

Tâche de production et rappel 2

moyenne générale :
12,40

Séance 2

TEXTE N° 2 :

G: 16

Q₆ : "on fut obligé de prendre encore du large" veut dire : améliorer le niveau de la prendre

Q₇ : Qui fallut-il conduire les morts de la peste ?
~~on mena~~ à la crémation

Q₈ : Les patrouilles interdisaient :
l'accès de la corniche

Q₉ : enlevé + on les mènes des baladeuses pour :
pour lancer des fleurs

Q₁₀ : les groupes lancent-ils des fleurs dans les baladeuses :
pour les passager de tramway

question d'interprétation :
l'impression dégagée : je suis contre les crimes de la rue

rappelle : le text parle pour les crimes de rue
cet phénomène existe dans le tramway
l'auteur aussi mentionné le siège des baladeuses,
la peste, l'automne et

N° 3

Prénom : Abdelkarim

~~16803~~

Niveau : Langue parlée :

Tâche de production *et rappel 2*

*moyenne générale
10*

Séance 2

TEXTE N°1 :

G:2

① veut dire que il est obligé.
② interdisaient les hommes
③ parceque il faut en lavé la!
④ les groupes d'anciens dans les
foyers parceque il a obligé de
fait comme ça, en apat cest un
faune phitoxophge, ne pouve
pas reponde en ce question. bioter
le question rouiller. et!

Rappel

le tract est porte sur un maladie
et etudier la problematique de
ce maladie et sa relation avec les
metro.